

LOREDANA IVAN
ELENA MĂDĂLINA IORGA
DAN FLORIN STĂNESCU
(Coordonatori)

competenţă emoţională şi evaluare interpersonală

COMUNICARE MEDIA



COMPETENȚĂ EMOȚIONALĂ
ŞI EVALUARE INTERPERSONALĂ

Loredana Ivan, Elena Mădălina Iorga, Dan Florin Stănescu
(Coordonatori)
Competenţă emoţională şi evaluare interpersonală

TRITONIC
Str. Coacăzelor nr. 5, București
e-mail: editura@tritonic.ro
www.tritonic.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
IVAN, LOREDANA
Competenţă emoţională şi evaluare interpersonală / Ivan Loredana, Iorga Elena Mădălina, Stănescu Dan Florin (Coordonatori)
Tritonic, 2014
ISBN: 978-606-8571-40-9

I. Iorga, Elena Mădălina
II. Stănescu, Dan Florin

Coperta: ALEXANDRA BARDAN
Redactor: BOGDAN HRIB
Tehnoredactor: DAN MUȘA
Comanda nr. 21 / aprilie 2014
Bun de tipar: mai 2014
Tipărit în România

Loredana Ivan
Elena Mădălina Iorga
Dan Florin Stănescu
(Coordonatori)

COMPETENȚĂ EMOȚIONALĂ ȘI EVALUARE INTERPERSONALĂ

t...
TRITONIC

Loredana Ivan este conferenţiar la Facultatea de Comunicare și Relații Publice, SNSPA și membru al laboratorului Cogniție Socială și Comunicarea Emoțiilor. Loredana Ivan predă cursuri de *Metode de cercetare* la nivel universitar și de masterat și cursurile *Comunicare interpersonală* și *Comunicare nonverbală* la nivel universitar. Între 2003-2004 a fost bursier Marie Curie la Universitatea Groningen, *Interuniversity Center for Methodology* (ICS). A publicat și coordonat mai multe lucrări în domeniul comunicării interpersonale cu accent pe comunicarea emoțiilor în relațiile cotidiene. Loredana Ivan este membru al diviziei de comunicare interpersonală la ECREA (European Communication Research and Education Association) și ICA (International Communication Association). Cercetările sale din ultimii ani s-au concentrat pe acuranteţea în decodificarea emoțiilor și utilizarea noilor tehnologii în comunicarea interpersonală. Între 2011-2011, Loredana Ivan a efectuat un stagiu de cercetare la Institutul de Psihologie, Universitatea Humboldt din Berlin.

Elena Mădălina Iorga este doctorand în Științele Comunicării, în cadrul SNSPA, cu o temă care vizează rolul funcției reflexive în comunicarea emoțiilor și dezvoltarea de relații interpersonale eficiente în cazul studenților, utilizând o abordare multiculturală. În calitate de membru al Laboratorului de Cogniție Socială și Comunicarea Emoțiilor, Mădălina a realizat o serie de studii în domeniul afectivității (munca emoțională, afectivitate pozitivă/negativă, competență nonverbală, rușine - Stănescu, D. F. și **Iorga, E. M** (2013). Behavioral correlates of shame as a moral emotion in organizations. În N. Corbu și M. Moshe (eds.), *The walk of shame* (pp. 131-156). New York: Nova Publishers. ISBN: 978-1-62618-164-9), dar nu limitat la acesta. Alte interese de cercetare includ: personalitatea, stilurile de învățare, stresul, burnout-ul - **Iorga, E.**

M., Stănescu, D. F. și Iliescu, D. (2012). The relationship between emotional labor and burnout in direct sales representatives - a pilot study. *Human Resources Psychology Review*, *10*(1), 20-38. Ca urmare a preocupărilor sale academice, Mădălina este specializată în research design și metodologie, fiind familiarizată deopotrivă cu realizarea de cercetare cantitativă și calitativă.

Dan Florin Stănescu – conferențiar universitar, director al Departamentului Comunicare din cadrul Facultății de Comunicare și Relații Publice, coodonator al Laboratorului de Cogniție Socială și Comunicarea Emoțiilor din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, București. Este doctor în psihologie la Universitatea din Hamburg din 2006 și în prezent predă cursurile „Managementul strategic al resurselor umane. Schimbarea organizațională", „Sănătate organizațională" și „Consiliere organizațională" la masteratul de Comunicare managerială și resurse umane și la masteratul de Brand management și comunicare corporativă. De asemenea, este cadru didactic asociat la Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației pentru disciplina „Training, mentoring și coaching" în cadrul masteratului de Sănătate ocupațională și performanța organizatională. Interesele sale de cercetare sunt concentrate în principal în arii precum dezvoltarea resurselor umane, studiul emoțiilor, psihologie organizatională, învățarea pe tot parcursul vieții și psihologie clinică.

Andreea Bobb este asistent universitar la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Departamentul de Sociologie, din cadrul Universității București. Predă seminarii de psihologie socială, metode și tehnici de cercetare sociologică și de psihologia influenței sociale. Este autoarea volumului *Moralitate, emoții și cogniții. Influența stării afective asupra auto- și hetero-atribuirii* (Editura Universității

din Bucureşti, 2014). A publicat în *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații* (Polirom, 2008). Este coautoare a unor capitole publicate în *Comunicarea nonverbală în spațiul public* (2004), *Rușinea și vinovăția în spațiul public. Pentru o sociologie a emoțiilor* (2008).

Ramona Marinache este asistent universitar, cadru didactic asociat la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Departamentul de Sociologie, din cadrul Universității Bucureşti. Predă seminarii de Sociologia Corpului și Metode și Tehnici de Cercetare Sociologică. Interesele ei de cercetare includ sociologia corpului, sociologia somnului și istoria socială.

Alina Duduciuc este lector doctor la Facultatea de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. Predă cursurile de „Psihologie socială" și „Psihosociologia publicității". În cadrul Laboratorului de cogniție socială și comunicarea emoției (SNSPA), publicațiile și preocupările de cercetare ale Alinei Duduciuc se concentrează pe analiza psihosociologică a unor fenomene precum moda, publicitatea și comunicarea interpersonală.

Laura Mohorea este absolventă a Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, co-autor al unor articole care explorează stresul ocupațional și efectele sale. Are experiență în selecție, evaluare și recrutare de personal.

Cătălina Andra Roșca, lector universitar doctor, Facultatea de Științe Politice – Catedra de Sociologie – Psihologie. Este doctor în psihologie (Universitatea București). Predă cursurile *Psihologia personalității*, *Psihologie socială* și *Psihologia sănătății*. Este consul-

tant și trainer în domeniul organizațional, având experiență atât în sectorul public, cât și în cel privat.

Cătălina Cicei este asistent universitar în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. Interesele sale de cercetare vizeaza psihologia consumatorului, psihologia socială și teoria organizațiilor.

Alexandra Teodoru este absolventă a Facultății de Manangement din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative.

Maria Ioana Ionescu este absolventă a Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative.

Georgiana-Laura Macovei este absolventă a Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative.

George Pîrlog este absolvent al Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, în prezent masterant la Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială.

Ioana Schiau este doctorand în științele comunicării la SNSPA, unde cercetează umorul în comunicarea interpersonala. Are experiență de peste trei ani în PR cultural, în domeniul teatral și editorial.

Delia Violeta Cîșlariu este absolventă a Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice

și Administrative, specializarea Psihologie, bursier Erasmus la Universitatea Tehnică din Ilmenau, Germania, în prezent masterant în Marea Britanie.

Alexandra Buzogany este absolventă a Facultății de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, specializarea Psihologie, în prezent masterand în domeniul resurselor umane.

Cuprins

Introducere

Volumul *Competență emoțională și evaluare interpersonală* a apărut în urma unui proiect al **Laboratorului de Cogniție Socială și Comunicare a Emoțiilor**, din care fac parte cei trei coordonatori și o parte dintre autori. Laboratorul CSCE (http://csce.centru-comunicare.ro/) este afiliat Centrului de Cercetare în Comunicare al Facultății de Comunicare și Relații Publice - Școala Națională de Studii Politice și Administrative (SNSPA) și reunește cercetători, doctoranzi, masteranzi în domeniul comunicării interpersonale, psihologiei sociale, inteligenței nonverbale și comportamentului nonverbal. Membrii ai laboratorului sunt implicați în proiecte de cercetare internaționale în domeniul psihologiei educației, comunicării emoțiilor și comunicării interpersonale mediate de tehnologie. De asemenea, laboratorul are parteneriate cu laboratoare similare de la alte universități: *Internet Interdisciplinary Institute*, Open University Catalonia, (IN3-UOC) Spania; Center for Analysis and Design of intelligent Agents (CADIA), Reykjavik University, Islanda.

Centrul de Cercetare în Comunicare de la SNSPA, prin intermediul Laboratorului CSCE, este membru al A-C-M (Ageing Communication Media Network) o rețea de cercetare care include specialiști din Canada, US, Spania, Marea Britanie, Finlanda, Olanda, Peru, Malaezia și România. Această rețea informală, condusă de Kimberly Sawchuk, Concordia University, Canada, derulează pro-

iecte de cercetare comune și se reunește în fiecare an într-una dintre țările (universitățile) membre. Centrul de Cercetare în Comunicare și Laboratorul de Cogniție Socială și Comunicare a Emoțiilor va organiza întâlnirea ACM 2015, la București, după ce anterioarele întâlniri au fost la Montreal (2013) și respectiv la Barcelona (2014).

În acest context, volumul prezent apare ca o consolidare a preocupărilor laboratorului pentru studiul emoțiilor în comunicarea interpersonală și pentru atragerea tinerilor cercetători care să abordeze, în lucrările de licență, masterat și doctorat, teme din aceste arii de cercetare. De altfel, prezența în acest volum a unor lucrări prezentate de studenți la sesiunile de cercetări ale studențilororganizate de FCRP-SNSPA și a celor elaborate de masteranzi și doctoranzi aflați în faza de început a tezei este un argument pentru intenția Laboratorului de a coopta cercetători tineri, cu potențial, pentru proiectele viitoare.

Primul capitol valorifică cercetările conduse în cadrul laboratorului prin proiectul *INSTALL - Innovative Solutions To Acquire Learning To Learn*, proiect derulat în parteneriat cu Universitatea din Sevilia, Universitaty of Ireland Maynooth și Centrul SInAPSI din Napoli. În cadrul acestui proiect, condus în România de conf. univ. Dan Florin Stănescu, au fost identificate modalități de a susține integrarea studenților non-tradiționali, cei cu medie de vârstă mai ridicată, care provind din familii dezavantajate economic, au deja familii sau minori în întreținere sau au acces la facultate după mai mulți ani pe piața muncii. La nivel internațional, inclusiv în România, se constată o creștere a numărului de studenți considerați „non-tradiționali", aspect care presupune o abordare diferită a strategiilor educaționale și de suport pentru cei aflați în această categorie. Cercetarea prezentată în acest capitol investighează diferențele în experimentarea emoțiilor negative între grupul studenților „tradiționali" și cel ai studenților considerați „non-tradiționali",

pornind de la premisa că experimentarea unor emoții negative legate de facultate poate fi un factor care determină slaba intergrare și diferențele privind ratele de absolvire între cele două categorii de studenți. În continuare, Andreea Bobb explorează emoția de vinovăție și rolul ei în construirea percepției despre sine. Deși cercetări privind efectul Muhamad Ali s-au mai condus în România, autoarea are o abordare nouă prin inducerea experimentală a emoției de vinovăție și folosirea unui lot de participanți de vârste diferite, care permite generalizarea concluziilor pe adulți, non-studenți. De menționat că acest din urmă aspect, al gerneralizării rezultatelor pentru toate categoriile de vârstă este rar atins în studiile care folosesc experimentul ca metodă de cercetare.

Ramona Marinache aduce în atenție un subiect pe cât de nou în peisajul românesc, pe atât de provocator: problematica somnului și a modului în care acesta guvernează și este guvernat de reguli sociale. Ce înseamnă „să dormi în public" și cum acest lucru poate fi blamat, sancționat, dar în același timp funcțional și stimulat social, iată câteva aspecte pe care le regăsim în capitolul *Jenă și somn*.

Capitolele următoare, semnate Cătălina Roșca, Cătălina Cicei, Laura Mohorea și Anca Alexandra Teodoru valorifică experiența autoarelor în spațiul orgasnizațional și în domeniul psihologiei organizaționale. Teme cum sunt inteligența emoțională și mai nou prezenteismul particularizează domeniul comunicării interpersonale și al comunicării emoțiilor pentru pentru zona profesională a individului. În plus, relaționarea prezenteismului cu locul controlului și stima de sine și încercarea de a construi un model de explicare a performanțelor organizaționale pornind de la aceste variabile, este o abordare inovativă. Capitolul *Gesturile și semnificația lor în discurs*, semnat de studenții Maria Ioana Ionescu, Georgiana-Laura Macovei, George Pîrlog a fost selectat pentru a fi publicat în acest volum ca urmare a prezenței acestei echipe la Sesiunea de

Comunicări a studenților din FCRP, 2012. Laboratorul de Cogniție socială și Comunicare a Emoțiilor oferă aici premii pentru cele mai bune două lucrări care tratează teme din domeniul comunicării emoțiilor și psihologiei sociale. Pentru Sesiunea de comunicări științifice *ComunicarTE 2012*, studenții Maria Ioana Ionescu, Georgiana-Laura Macovei, George Pîrlog au primit premiul pentru cea mai bună lucrare care a tratat problema emoțiilor și dreptul de a o publica în acest volum. În cadrul aceleași sesiuni de comunicări științifice s-a remarcat și lucrarea studentei Alexandra Buzogany, care tratează problema fraudei intelectuale la elevi de gimnaziu și liceu, selectată de asemene în prezentul volum. Lucrarea sa a primit premiul pentru cea mai interesantă lucrare de psihologie socială, *ComunicarTE 2012*. Laboratorul CSCE realizează aceste demersuri de a premia și publica lucrări studențești, cu scopul de a stimula cercetarea cu caracter științific la nivelul studiilor de licență și masterat și de a încuraja studenții să aleagă teme din domenii asociate cu preocupările laboratorului.

Capitolul redactat de Alina Duduciuc descrie practic o altă zonă în care competența emoțională și evaluarea interpersonală sunt factori definitorii ai relației cu celălalt, și anume interacțiunea părinte-student. Diferențele între studenții care locuiesc singuri și cei care locuiesc cu părinții, în termeni de relaționare cu egali și competențe interpersonale sunt importante și merită de analizat, dacă ținem cont cel puțin de două aspecte: 1) faptul că majoritatea studiilor de acest tip sunt conduse de obicei pe elevi de școală generală și liceu; 2) faptul că actualele dificultăți economice, resimțite la nivel mondial, au accentual dificultatea pentru cei aflați la începutul maturității de a-și permite o locuință proprie sau în chirie, prelungind practic „traiul cu părinții". În aceeași sferă se înscrie și capitolul semnat de Delia Violeta Cîșlariu care, beneficiind de o bursă Erasmus, prin SNSPA, a avut posibilitatea să investigheze re-

lația dintre inteligența culturală, satisfacția cu viața și perspectiva asupra timpului la studenții internaționali, cei care părăseau practic pentru prima dată pentru o perioadă lungă de timp (6 luni) un mediu cultural cunoscut, fiind nevoiți să se adapteze unei culturi noi, unor sisteme educaționale noi, de multe ori destul de diferite de cele cu care aceștia erau familiarizați.

Nu în ultimul rând capitolul Ioanei Schiau explorează o zonă interesantă a comunicării interpersonale, aceea a folosirii și creării umorului. Ioana Schiau este doctorand pe această temă la SNSPA, membră a laboratorului CSCE și derulează studii de pionierat în România privind umorul în relațiile interpersonale și în zona relațiilor publice.

Capitolele prezentate în volum au așadar o coerență tematică și privesc competențele interpersonale ca parte a succesului nostru personal și social. Trecerea de la domeniul percepției propriei persoane, la cel al relației cu părinții și apoi la rolul competențelor emoționale în spațiul organizațional este de fapt un prilej de a surprinde aplicații ale studiului emoțiilor în diferite zone ale vieții sociale.

Trebuie să menționăm că apariția acestui volum a fost posibilă datorită finanțării, în cadrul SNSPA, a mini-grantului de cercetare *Competență emoțională și evaluare interpersonală,* 2012-2014 proiect aprobat prin dispoziția Rectorului 231/28.06.2012. De asemenea, mulțimim Editurii Tritonic, prin reprezentantul ei Bogdan Hrib, care a ales de mai mulți ani să ne susțină editorial. Lucrările noastre anterioare pe teme de comunicare interpersonală, au fost tipărite aici, consolidându-se o colaborare de tradiție între membri ai laboratorului nostru și Tritonic.

Coordonatorii

Studiu explorativ privind anxietatea și afectivitatea la studenții tradiționali vs. nontradiționali

Loredana Ivan,
Elena-Mădălina Iorga,
Dan Florin Stănescu

Introducere

Numărul adulților din universități a crescut considerabil în ultimii 20 de ani, iar acest aspect a stimulat derularea a o serie de studii comparative între studenții tradiționali și cei nontradiționali, plasate în contextul mai larg al abordărilor de tipul „educație continuă", „învățare pe tot parcursul vieții" sau „economia cunoașterii" (Bowl, 2001). Studenții nontradiționali au de regulă peste 25 ani (Ely, 1997; Nora, Kraemer, Itzen, 1997), aparțin unei minorități etnice sau au un statut socio-economic precar (Sokolowska, 2009) și îndeplinesc și alte roluri pe lângă acela de student, cum ar fi cel de părinte, angajat, persoană suport (Rowlands, 2010). Alte caracteristici ale studenților nontradiționali se referă la: înscrierea întârziată la facultate, urmarea cursurilor universitare cu frecvență redusă, independență financiară, loc de muncă cu normă întreagă, prima generație de studenți din familie (Choy, 2002; Horn, 1996).

Diferențele în ceea ce privește performanța academică între studenții tradiționali și cei nontradiționali sunt datorate, în principal, particularităților sociale sau economice întâlnite la nivelul celui de-al doilea grup (Bill, 1999). În aceeași măsură, spre deosebire de studenții tradiționali, cei nontradiționali acordă mai puțină atenție activităților sociale sau de timp liber și au așteptări diferite de la viața universitară (Forbus, Newbold și Mehta, 2011). Mai mult, ca urmare a unei nevoi mai stringente cu privire la managementul timpului, studenții nontradiționali tind să resimtă niveluri mai ridicate de stres în contextul unor activități sociale sau extracuriculare (Forbus, Newbold și Mehta, 2011). De asemenea, Wilson și Onwuegbuzie (2001) susțin că nivelul de stres în cazul studenților nontradiționali este asociat cu necesitatea de a găsi un echilibru între școală, muncă și familie. Această suprasolicitare de rol a fost mai departe pusă în relație cu integrarea academică, identificată drept un factor important în prevenirea abandonului școlar (Cleveland-Innes, 1994).

Alte studii au luat în considerare factori dispoziționali care ar putea influența rezultatele academice în cazul celor două categorii de studenți analizate. McGregor (1990), de pildă, a analizat posibile diferențe între studenții tradiționali și cei nontradiționali în funcție de nivelul stimei de sine și al anxietății; rezultatele nu susțin existența unor diferențe semnificative în acest sens. De asemenea, examinând expectanțele de rol pentru adulții care urmează o facultate, Kirk și Dorfman (1983) au observat că femeile resimt semnificativ mai multe constrângeri de timp și de rol în comparație cu bărbații, iar aceste suprasolicitări determină niveluri mai ridicate de stres, anxietate și depresie (Carney-Compton și Tan, 2002; Darab, 2004). Cu toate acestea, femeile manifestă satisfacție în privința continuării studiilor și stimă de sine crescută asociată realizărilor academice, în timp ce bărbații au rapor-

tat niveluri ridicate de anxietate legată de rezultatele academice și obligațiile financiare.

Având în vedere aceste aspecte, studiul de față își propune investigarea posibilelor diferențe între studenții tradiționali și cei nontradiționali în ceea ce privește afectivitatea pozitivă/negativă, respectiv nivelul de anxietate evaluat atât ca stare, cât și ca trăsătură.

Afectivitatea pozitivă/negativă

Watson și Clark (1998) au definit afectivitatea pozitivă (PA) și negativă (NA) drept două dimensiuni emoționale dominante și relativ independente. Cercetări anterioare au demonstrat deja relația dintre afectivitatea pozitivă și activitățile sociale, satisfacția cu și frecvența evenimentelor plăcute, respectiv dintre afectivitatea negativă și stres, mecanisme de coping precare și frecvența evenimentelor neplăcute (Brief, Burke, George, Robinson și Webster, 1988). Ca atare, indivizii cu scoruri ridicate pe scala afectivității pozitive sunt mai energici, mai focusați și se implică de regulă cu ușurință în activități care le fac plăcere, în timp ce indivizii cu scoruri scăzute pe această scală sunt mai degrabă triști și letargici (Watson și Clark, 1998). De cealaltă parte, indivizii care raportează scoruri ridicate pe scala afectivității negative resimt mai acut o varietate de stări precum furia, disprețul, vina, frica și nervozitatea. Afectivitatea negativă scăzută se manifestă prin stări de calm și serenitate.

Modelul bifactorial propus de Clark și Watson (1991) a fost supus ulterior unor reconceptualizări, care au vizat în principal extinderea acestui model, în vederea unei abordări cât mai holiste a domeniului afectivității. Astfel, Clark și Watson (1991) au propus o structura tripartită, prin adăugarea unei noi dimensiuni - hiperexcitabilitatea psihologică, caracteristică relativ specifică și anxietății. Mai precis, aceasta nouă dimensiune reunește o serie de

simptome psihologice ale anxietății precum dispnee, amețeală sau palpitații. Mai departe, structura tripartită a simptomelor anxietății și depresiei a fost confirmată de numeroase studii de validare pe eșantioane distincte, începând de la studenți (Joiner, 1996; Watson și colab., 1995) până la pacienți diagnosticați cu tulburări de depresie și anxietate (Clark, Steer, Beck, 1994). Rezultatele acestor studii evidențiază prezența celor trei factori: hiperexcitabilitatea psihologică, anhedonia (afectivitatea pozitivă scăzută) și suferință/tristețe generală (afectivitate negativă).

Natura afectivității (pozitivă/negativă) a fost investigată în contextul mai larg al bunăstării emoționale, iar rezultatele indică faptul că cele două dimensiuni nu au o magnitudine egală (Larsen, 2009). Cu alte cuvinte, sistemul afectivității negative este mai reactiv decât cel al afectivității pozitive, sensibilitatea pentru stimulii negativi fiind mai ridicată decât cea pentru stimulii pozitivi (Cacioppo și Garden, 1999; Ito, Cacioppo, 2005). În aceeași măsură, în urma meta-analizei realizate de Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer și Vohs (2001), autorii au concluzionat că „răul este mai puternic decât binele", de vreme ce oamenii manifestă recurent tendința de a fi mai receptivi și de a procesa și evoca mai detaliat informațiile negative, comparativ cu cele pozitive.

În încercarea de a înțelege cât mai în detaliu natura afectivității, Watson, Wiese, Vaidya și Tellegen (1999) au conchis că denumirea de afectivitate pozitivă și afectivitate negativă este una destul de înșelătoare, în măsura în care cele două concepte sunt definite predominant de activarea afectelor cu valență pozitivă sau negativă. Așadar, pentru a evidenția funcția activatoare, acestea ar trebui să fie redenumite activare pozitivă și activare negativă. Cu toate acestea, nu s-a ajuns la un acord comun în ceea ce privește aceste clarificări terminologice și de aceea, în studiul de față, cele două variante vor fi utilizate interșanjabil.

Anxietatea

Studiile anterioare (Jolly, Dyck, Kramer și Wherry, 1994; Mineka, Watson și Clark, 1998) sugerează că afectivitatea negativă este puternic asociată cu anxietatea și depresia. Începând cu Freud, au existat de-a lungul timpului multe încercări de a explica diferențele individuale în ceea ce privește răspunsul anxios (Tovilovic, Novovic, Mihic, Jovanovic, 2009) specific situațiilor cu un grad ridicat de ambiguitate sau care sunt percepute ca amenințătoare. Eysenck (1970), de exemplu, a denumit tendința de a răspunde într-un mod anxios nevrotism.

Cea mai notabilă contribuție în conceptualizarea și operaționalizarea constructului se leagă de numele lui Spielberger (1983), care distinge între anxietatea ca stare, respectiv anxietatea ca trăsătură: în timp ce anxietatea ca stare este cauzată de situații amenințătoare, anxietatea ca trăsătură se referă la predispoziția de a resimți o stare intensă de tensiune ca răspuns la situații amenințătoare (MacLeod și Bucks, 2011). Bineînțeles că cele două tipuri de anxietate sunt dependente, de vreme ce anxietatea ca trăsătură tinde să modereze nivelul anxietății ca stare, care este cauzat de cerințe contextuale distincte (Eysenck și Eysenck, 1980). Prezumția principală a acestui model este aceea că efectele trăsăturilor asupra comportamentului sunt moderate de stări, iar stările influențează mai direct activitățile asociate procesării interne și au un efect mai direct asupra comportamentului decât trăsăturile (Tovilovic et al., 2009).

Conform lui Spielberger (1983), anxietatea ca stare reprezintă „o stare emoțională tranzitorie sau o dispoziție a organismului uman care este caracterizată de sentimente percepute subiective și conștiente ale tensiunii și fricii, și ale activității intense a sistemului nervos", în timp ce anxietatea ca trăsătură „denotă diferențele individuale relativ stabile în ceea ce privește înclinația spre anxietate și se referă la o tendință generală de a răspunde cu anxietate la amenințările percepute din mediul înconjurător".

Cu toate acestea, atât persoanele diagnosticate cu tulburări de anxietate, cât și persoanele din grupurile nonclinice în cazul cărora se înregistrează un nivel ridicat al anxietății ca trăsătură tind să se concentreze mai degrabă pe stimuli cu încărcătură negativă (Mogg, Bradley și Williams, 1995; MacLeod și Hagan, 1992).

Într-un experiment condus de Oatley și Johnson-Laird (2011) s-a observat că bucuria/fericirea au fost în mod tipic asociate realizărilor, tristețea/suferința - pierderilor, furia/iritarea - frustrării, iar frica și anxietatea au fost cauzate de amenințare. În același studiu autorii au observat că emoțiile pozitive facilitează de regulă îndeplinirea planurilor, pe când cele negative nu au un aport semnificativ în acest sens, ci dimpotrivă, tind să împiedice orice efort în vederea realizării.

Unii autori au luat, de asemenea, în considerare modalitatea în care indivizii care cu un nivel ridicat de anxietate raportează că resimt mai frecvent afectivitate pozitivă, decât negativă (Eisner, Johnson și Carver, 2009). Deși rezultatele nu sunt concludente, există unele dovezi că persoanele mai anxioase tind să diminueze experiențele pozitive (Brown, Chorpita și Barlow, 1998).

Metodologie

Având în vedere cercetările anterioare pe această tematică și obiectivul de cercetare asumat, următoarele ipoteze au fost formulate:

1. Există diferențe semnificative între studenții tradiționali și cei nontradiționali în ceea ce privește anxietatea ca stare și anxietatea ca trăsătură.
2. Există diferențe semnificative între studenții tradiționali și cei nontradiționali în ceea ce privește afectivitatea pozitivă/negativă.

Participanți și procedură

Studiul de față a fost realizat pe un lot de conveniență format din 96 de studenți din cadrul unei universități din București, dintre care 37 au fost identificați ca fiind tradiționali, respectiv 59 - nontradiționali, cu vârste cuprinse între 18 și 44 ani (*M=20.66, AS=3.44*), 87 de gen feminin, respectiv 9 de gen masculin. În primă instanță, participanții au completat un chestionar de screening pentru a determina categoria de studenți în care se încadrează (tradiționali/nontradiționali). Ulterior, testele STAI, respectiv PANAS-X au fost administrate, în varianta creion-hârtie. Pentru a asigura anonimitatea și confidențialitatea răspunsurilor, participanților li s-au cerut suplimentar numai informații demografice (vârstă, gen, an de studiu). Răspunsurile au fost colectate pe durata a două săptămâni.

Instrumente

Anxietatea (ca stare și ca trăsătură) a fost evaluată utilizând *STAI* (*State-Trait Anxiety Inventory,* Spielberger, 1983), un instrument de auto-raportare care conține 40 de itemi, distribuiți egal pe cele două subscale: *Anxietatea ca Stare* (anxietatea contextuală) și *Anxietate ca Trăsătură* (anxietatea ca factor dispozițional). Prima subscală are rolul de a evalua starea de anxietate curentă, folosind itemi care măsoară trăiri subiective ale fricii, tensiunii, nervozității, îngrijorării și ale activării/excitării sistemului nervos autonom. Cea de-a doua subscală măsoară aspecte relativ stabile ale predispoziției spre anxietate, inclusiv stări generale de calm, încredere și siguranță (Spielberger și colab., 1983).

Fiecare item este evaluat pe o scala Likert în patru puncte, indicând, în cazul Scalei Anxietății ca Stare, intensitatea sentimentului în momentul evaluării (de la *1-deloc* până la *4-foarte mult*), iar în cazul Scalei Anxientății ca trăsătură, frecvența sentimentului în

general (de la *1-aproape niciodată* pana la *4-aproape întotdeauna*). Autorii raportează o consistență internă care variază între *.86* și *.95* (Spielberger și colab., 1983).

Afectivitatea pozitivă și negativă a fost măsurată prin intermediul PANAS-X (*Positive Affect and Negative Affect Scale - Expanded form*), instrument dezvoltat de Watson și Clark (1992). Acest chestionar este destinat să evalueze atât tendința de a experimenta emoții pozitive sau negative în general, cât și 11 stări emoționale specifice, precum frica, tristețea, vinovăția, ostilitatea, timiditatea, oboseala, surpriza, jovialitatea, siguranța de sine, atenția, seninătatea (Watson și Clark, 1994). PANAS-X conține 60 de itemi sub forma unor adjective care pot fi cotate pe o scală de 5 puncte în funcție de intensitatea stării descrise de adjectiv în momentul completării (de la *1-foarte puțin sau deloc* până la 5- *în mod extrem*). Consistența internă totală a PANAS-X raportată de autori este *.83*.

Rezultate

Prima procedură statistică folosită a fost transformarea variabilelor în scoruri z, procedură prin care s-a urmărit identificarea unor posibili outlieri. Prin aplicarea regulii „the 6σ event" s-a confirmat faptul că există un outlier ($AS<\pm 3$). Pentru a evita compromiterea acurateții rezultatelor, acest oulier a fost eliminat din eșantionul utilizat în acest studiu. Următorul pas a constat în determinarea distribuției răspunsurilor participanților pe cele două scale. Rezultatele testului de normalitate Kolmogorov-Smirnov indică faptul că răspunsurile la scalele anxietății ca stare ($M=60.92, AS=9.21$) și afectivității pozitive ($M=3.26, AS=.46$) sunt distribuite normal ($p>.05$), iar răspunsurile la scalele anxietății ca trăsătură ($M=58.70, AS=8.77$) și afectivității negative ($M=2.14, AS=.57$) prezintă o distribuție anormală ($p<.05$).

Mergând mai departe, pentru a determina dacă există sau nu diferențe între studenții tradiționali și cei nontradiționali în ceea ce privește anxietatea ca stare și afectivitatea pozitivă, a fost utilizat testul *t* pentru eșantioane independente (Tabelul 1).

Tabel 1. Testul „t" pentru eșantioane independente: Anxietatea ca stare și afectivitatea pozitivă

	Categorie	N	Medie	Abatere standard
Anxietatea ca stare	Tradițional	37	63.24	1.56
	Nontradițional	58	59.44	1.15
Afectivitatea pozitivă	Tradițional	37	3.3	0.07
	Nontradițional	58	3.2	0.06

	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Anxietatea ca stare	.27	.59	1.98	93	.05
			1.95	72.50	.05
Afectivitatea pozitivă	1.58	.21	.63	93	.52
			.65	82.61	.51

Rezultatele confirmă faptul că studenții tradiționali (*M=63.24, AS=1.56*) tind să resimtă un nivel mai ridicat de anxietate comparativ cu cei nontradiționali (*M=59.44, AS=1.15*); (*t(93)=1.98, p=.05).* În ceea ce privește afectivitatea pozitivă, testul *t* nu confirmă existența unor diferențe semnificative între cele două categorii de studenți: *t(93)=.63, p=.51.*

Tabel 2. Testul „U" Mann-Whitney: Anxietatea ca trăsătură și afectivitatea negativă

	Categorie	N	Medie	Abatere standard
Anxietatea ca trăsătură	Tradițional	37	59.43	1.46
	Nontradițional	58	58.24	1.14

Afectivitate negativă	Tradițional	37	1.94	.08
	Nontradițional	58	2.27	.07

	Mann-Whitney	Z	Sig. (2-tailed)
Anxietatea ca trăsătură	992.50	-.615	.53
Afectivitate negativă	730.50	-2.62	.00

Ca urmare a distribuției anormale a scorurilor pentru anxietatea ca trăsătură și afectivitatea negativă, posibilele diferențe între cele două grupuri au fost investigate utilizând testul *U* Mann-Whitney (Tabelul 2). Diferențe semnificative au fost identificate între cele două categorii de studenți numai în cazul afectivității negative ($p=.00$, $p<.01$), rezultatele indicând faptul că studenții nontradiționali ($M=2.27$, $AS=.07$) experimentează mai frecvent afecte asociate afectivității negative în comparație cu cei tradiționali ($M=1.94$, $AS=.08$).

Discuții și concluzii

Studiul emoțiilor în context academic reprezintă o direcție de cercetare de actualitate, mai ales în ceea ce privește aspecte legate de motivația pentru performanță, înscrierea la facultate sau orientarea vocațională (Efklides și Volet, 2005; Schutz și Pekrun, 2007). Mergând mai departe, aceste aspecte sunt și mai relevante în cazul studenților nontradiționali, care reprezintă un fenomen important la nivelul Uniunii Europene, subliniind necesitatea unei abordări mai flexibile în cadrul sistemului terțiar de educație pentru a adresa cu o mai mare promptitudine nevoile specifice ale acestui grup de studenți.

Studiul de față și-a propus să investigheze relația dintre anxietate (evaluată ca stare, respectiv ca trăsătură) și tendința de a experimenta stări afective pozitive/negative în cazul unor grupuri de

studenți „tradiționali” (*N=37)* și nontradiționali (*N=58*) înscriși la o universitate de stat din România. În analiza comparativă a rezultatelor celor două grupuri, au fost utilizate STAI, pentru a măsura cele două tipuri de anxietate, și PANAS-X pentru a evidenția predispoziția către afectivitatea pozitivă/negativă. Rezultatele arată că studenții tradiționali tind să experimenteze mai mult anxietatea ca stare, spre deosebire de cei nontradiționali care au resimțit mai multe stări afective negative decât cei tradiționali.

Mai departe, de vreme ce indivizii care sunt mai predispuși să experimenteze afectivitate pozitivă sunt mai orientați în plan extern către promovarea de rezultate pozitive, iar cei cu scoruri ridicate pe scala afectivității negative sunt mai orientați în plan intern către prevenirea rezultatelor negative (Higginson, Larsen și Ketallar *cit. in* Elfenbein, 2007), posibile implicații practice vizează utilizarea de strategii distincte în lucrul cu cele două categorii de studenți, în vederea sprijinirii acestora în procesul de reducere a presiunii academice și finalizare a studiilor.

Bibilografie

Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. și Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*, 323-370.

Bill, J. A. (1999). Statistic anxiety: The nontraditional student. *Education*, *124*(1).

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, *16*(2), 141-160.

Bradley, B. P., Mogg, K., Millar, N. și White, J. (1995). Selective processing of negative information: Effects of clinical anxiety, concurrent depression, andawareness. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 532–536.

Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S. și Webster, J. (1988). Shouldnegative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress?*Journal of Applied Psychology*, *73*, 193-198.

Brown, T. A., Chorpita, B. F. și Barlow, D. H. (1998). Structural relationship amongdimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimentions ofnegative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of AbnormalPsychology*, *107*, 179-192.

Cacioppo, J.T. și Gardner, W.L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50,* 191-214.

Carney-Crompton, S. și Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly, 52*(2*),* 140-154.

Choy, S. (2002). Findings from the condition of education 2002: Nontraditionalundergraduates [Broșură]. U. S. Department of Education, National Center forEducation Statistics. Material descărcat de la: http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf

Clark, D. A., Steer, R. A., Beck, A. T. (1994). Common and specific dimensions of self-reported anxiety and depression: Implications for the Cognitive and Tripartite models. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 645-654.

Cleveland-Innes, M. (1994). Adult student dropout at postsecondary institutions.*TheReview of Higher Education*, *17*, 423-445.

Darab, S. (2004). *Time and study: Open foundation female students' integration of study with family, work and social obligations*. Lucrare nepublicată, School of Social Sciences, Southern Cross University, Australia. Găsit la adresa: http://www.pco.com.au/Foundations04/presentations%20for%20website/Sandra%20Darab_Newcastle_paper.pdf. Ultima accesare la 20 martie 2014.

Efklides, A. și Volet, S. (2005). Feelings and emotions in the learning process [Special Issue]. *Learning and Instruction, 15*(5).

Eisner, L. R., Johnson, S. L. și Carver, C. C. (2009). Positive affect regulation inanxiety disorders. *Jurnal of anxiety disorders*, *23*, 645-649.

Elfenbein, H. A. (2007). Emotions in organizations. A review in stages. *Working Paper Series*, Institute for Research on Labor and Employment, Berkley.

Ely, E. E. (1997). The non-traditional student. Paper presented at the AmericanAssociation of Community Colleges Annual Conference. Anaheim, CA, April 12-15. (JC970516).

Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3rd ed.). London: Methuen.

Eysenck, M. W. și Eysenck, H. J. (1980). Mischel and the concept of personality. *British Journal of Psychology*, *71*, 191-204.

Forbus, P., Newbold, J. J. și Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal, 15*(1).

Ito, T.A., Cacioppo, J.T. (2005). Variations on a human universal: Individual differences in positivity offset and negativity bias. *Cognition and Emotion, 19*, 1-26.

Jolly, J. B., Dyck, M. J., Kramer, T. A. și Wherry, J. N. (1994). Integration of Positive and Negative Affectivity and Cognitive Content - Specificity: Improved discrimination of anxious and depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 544-552.

Joiner, T. E. Jr. (1996). A confirmatory factor-analytic investigation of the tripartite model of depression and anxiety in college students. *Cognitive Therapy and Research, 20*, 521-539.

Kirk, C. F. și Dorfman, L. T. (1983). Satisfaction and role strain among middle-aged nontraditional and minority students in interdisciplinary programs. *Bulletin of Science, Technology, and Society, 19(2),* 144-146.

Larsen, R. (2009). The contribution of positive and negative affect to emotional well-being. *Psychological Topics*, *18*(2), 247-266.

MacLeod, C. și Hagan, R. (1992). Individual differences in the selective processing of threatening information, and emotional responses to a stressful life event. *Behaviour Research & Therapy*, *30*, 151–161.

MacLeod, C. și Bucks, R. S. (2011). Emotion regulation and the cognitive-experimental approach to emotional dysfunction. *Emotion Review*, *3*(1), 62-73.

McGregor, N. L. (1990). *A comparison of nontraditional and traditional students in the areas of manifest anxiety, self-esteem, and self perception.* Unpublished Master thesis. Emporia State University.

Mineka, S., Watson, D. și Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology, 49*, 377-412.

Mogg, K., Bradley, B. P. și Williams, R. (1995). Attentional bias in anxiety and depression: the role of awareness. *Britsh Journal of Clinical Psychology*, *34*, 17– 36.

Nora, A., Kraemer, B. și Itzen, R. (1997). A causal model: ASHE anual meeting paper. Paper presented at the annual conference of the Association for the Study of Higher Education, Albuquerque, NM.

Oatley, K., Johnson-Laird, P. N. (2011). Basic emotions in social relationships, reasoning, and psychological illnesses. *Emotion review, 3*(4), 424-433.

Rowlands, S. L. (2010). *Nontraditional students: the impact of role strain on their identity*. Unpublished Master thesis. Southern Illinois University Carbondale.

Schutz, P. A, și Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. *ETD Collection for Fordham University.*

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tovilovic, S., Novovic, Z., Mihic, L. și Jovanovic, V. (2009). The role of trait anxiety in induction of state anxiety. *Psihologija, 42*(4), 491-504.

Watson, D. și Clark, L. A. (1994). The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-Expanded Form. Iowa City: University of Iowa.

Watson, D. și Clark, L. A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 489-505.

Watson, D., Clark, L. A. și Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 97,* 346-353.

Wilson, V.A. și Onwuegbuzie, A.J. (2001). Increasing and decreasing anxiety: A studyof doctoral students in education research courses. *Mid-south educational research association*.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. și Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820–838.

Emoțiile ca predictor pentru efectul Muhammad Ali. Rolul emoției de vinovăție

Andreea Bobb

Zi de zi, atenția noastră este atrasă de simpla prezență a altor persoane. Uneori, fără să depunem vreun efort, ne surprindem că știm deja câte ceva despre persoana din fața noastră, chiar dacă nu am schimbat niciun cuvânt cu ea. Dacă ați fi întrebați: care este primul lucru pe care doriți să-l aflați despre persoana din fața dumneavoastră, ce ați răspunde? Sunt convinsă că răspunsurile ar fi variate, dar cercetările psihosociologice recente au descoperit că suntem interesați să aflăm cât de moral este celălalt (Brambilla et al., 2011; De Bruin și Van Lange, 2000; Wojciszke et al., 1998; Wojciszke, 2005). De ce informațiile ce țin de moralitate sunt cele mai importante în formarea impresiei despre celălalt? Un răspuns intuitiv poate fi acela că încercăm să ne protejăm: dacă persoana este de încredere, atunci putem interacționa cu ea în viitor; dacă nu, am face mai bine să o evităm. Dar moralitatea nu este centrală doar în formarea percepțiilor despre ceilalți, ci și în imaginea pe care o avem despre noi înșine. De fapt, moralitatea este atât de valoroasă pentru noi, încât fiecare avem tendința de a ne considera mai morali decât majoritatea celorlalți. Literatura psihosociologică

abundă de mecanisme cognitive pe care le punem în aplicare pentru a ne păstra imaginea de persoane morale chiar și atunci când comportamentul nostru nu este unul moral. În aceste condiții, ce ar putea să ne determine să fim mai obiectivi când ne evaluăm propria moralitate? Dată fiind importanța emoțiilor în viața de zi cu zi, dat fiind faptul că întotdeauna avem o anumită trăire, fie și una mai difuză, am avansat ipoteza conform căreia trăirea sentimentului de vinovăție ar putea să diminueze tendința de a ne plasa deasupra celorlalți în privința moralității. Am realizat o cercetare experimentală pentru a testa rolul de predictor al emoției de vinovăție în evaluarea propriei moralități.

Efectul Muhammad Ali

„Am spus doar că sunt cel mai bun, nu cel mai deștept", a declarat celebrul campion de box Cassius Clay (alias Muhammad Ali) când a fost întrebat dacă rezultatele slabe obținute la testul de inteligență pe care l-a susținut în vederea înrolării relevă realitatea sau a fost doar o încercare de a evita armata (Allison et al., 1989, p. 275). Pornind de la această declarație, psihosociologii și-au pus întrebarea dacă nu cumva mai mulți oameni împărtășesc credința că sunt mai buni decât alții, dar nu neapărat și mai inteligenți.

Scott T. Allison, David M. Messick și George R. Goethals (1989) au rugat un număr de 112 studenți de la Universitatea California să scrie exemple de comportamente considerate bune și rele și, de asemenea, să dea exemple de comportamente mai mult sau mai puțin inteligente. Cerința experimentală era ca exemplele oferite de subiecți să înceapă fie cu pronumele *eu*, fie cu pronumele *ei,* în funcție de dorința subiectului. Rezultatele au relevat că studenții au generat mai multe comportamente morale care începeau cu *eu*, diferența între *eu* și *ei* fiind semnificativă din punct de vedere statistic. Această tendință de favorizare a propriei persoane nu a

apărut în cazul comportamentelor inteligente. Un al doilea experiment realizat de autorii amintiți a relevat faptul că avem tendința de a supraestima frecvența propriilor comportamentelor morale. Recunoaștem că și alții au o conduită morală, dar nu în aceeași măsură ca și noi (p. 285). În cadrul aceleiași cercetări, subiecților li s-au dat exemple de comportamente morale și comportamente inteligente. Jumătate dintre ei au fost instruiți să estimeze probabilitatea ca studentul mediu din facultatea lor să realizeze acele comportamente și jumătate să estimeze cât de dispuși ar fi ei înșiși să performeze respectivele comportamente. În concordanță cu rezultatele obținute anterior, subiecții considerau că probabilitatea ca ei să performeze comportamentele morale era mult mai ridicată decât în cazul studentului mediu. Din nou, această asimetrie nu a apărut în cazul comportamentelor considerate inteligente. Rezultatele experimentelor realizate de Scott T. Allison, David M. Messick și George R. Goethals (1989) sunt consistente: ne evaluăm mai morali decât alții, nu și mai inteligenți. Cea mai plauzibilă explicație în opinia autorilor este că inteligența, spre deosebire de moralitate, este o trăsătură mai ușor de observat și deci mai ușor de măsurat de ceilalți și atunci avem rețineri în a ne considera mai inteligenți decât alții.

Paul Van Lange și Constantine Sedikides (1998) identifică trei factori care facilitează apariția efectului Muhammad Ali: dezirabilitatea socială a moralității/inteligenței, controlabilitatea și verificabilitatea celor două trăsături. Cei doi psihosociologi sunt de părere că moralitatea este un atribut mai dezirabil decât inteligența. Într-adevăr, cercetările recente din domeniul percepției sociale arată că una dintre cele mai importante dimensiuni, în funcție de care îi evaluăm pe ceilalți, este moralitatea. Totuși, trebuie să spunem că explicația privind dezirabilitatea inerentă a moralității a fost demontată de cercetarea realizată de Septimiu Chelcea și colabo-

ratorii săi (2000), care arătau că, în cazul studenților români din perioada anilor '90, inteligența era considerată mai dezirabilă decât moralitatea. Deducem de aici că trăsăturile de personalitate nu au o dezirabilitate internă imuabilă, ci capătă greutate în funcție de contextul socio-economic specific și de anumite valori sociale. Controlabilitatea face referire la faptul că moralitatea este o trăsătură mai ușor de controlat decât inteligența, care are în mare parte un dat înnăscut. Ne place să ne considerăm superiori pe acele dimensiuni care sunt mai ușor de controlat. De asemenea, moralitatea este mai greu de verificat decât inteligența și acesta poate fi un factor suplimentar care contribuie la apariția efectului Muhammad Ali. De ce afirmă psihosociologii că moralitatea ar fi mai dificil de măsurat? Deoarece judecăm moralitatea unui act și în funcție de intențiile actorului care îl performează. Se întâmplă ca de multe ori să nu observăm decât comportamentul, fără să cunoaștem intențiile persoanei și atunci ne este mai la îndemână să considerăm că noi, în comparație cu alții, avem întotdeauna intenții bune.

Paul Van Lange și Constantine Sedikides (1998) au reușit să demonstreze că și în cazul studenților olandezi exista tendința de a se considera mai morali, dar nu mai inteligenți decât studentul mediu de la universitatea lor. În plus, analizele statistice au relevat faptul că efectul Muhammad Ali a fost mai puternic la acei indivizi care considerau onestitatea ca fiind mai dezirabilă decât inteligența (Van Lange și Sedikides, 1998, pp. 679-680). Aceasta este cauza identificată de autori pentru efectul Muhammad Ali: tendința de a privi onestitatea mai dezirabilă ca inteligența. Autorii consideră că ar merita testată ipoteza conform căreia efectul Muhammad Ali ar fi mai puternic în rândurile categoriilor sociale care valorizează inteligența într-o mai mică măsură decât o fac studenții. Fără a urmări în mod special acest aspect, Septimiu Chelcea și colaboratorii (2000) au oferit date empirice care susțin ipoteza lui Van Lange și

Sedikides (1998). Cercetătorii români au realizat o anchetă care abordează efectul Muhammad Ali și dintr-o perspectivă sociologică. În plus față de confirmarea tendinței românilor de a se crede mai morali decât alții, autorii și-au propus să observe dacă tranziția de la o economie centralizată la o economie de piață poate avea ca urmare o reducere a dezirabilității onestității. La cercetarea desfășurată în perioada iulie-noiembrie 1999 au luat parte 412 studenți de la diferite facultăți din București. În plus față de întrebările folosite în studiul lui Van Lange și Sedikides (1998), în chestionar a fost inclus și un diferențiator semantic pentru termenii de „onestitate" și „inteligență", pentru a vedea care este încărcătura emoțională a celor doi termeni. Rezultatele au confirmat așteptările: studenții români s-au evaluat în mai mare măsură onești decât inteligenți, în comparație cu colegii lor de facultate. În privința dezirabilității onestității și inteligenței, respondenții au considerat că este mai dezirabil să fii inteligent (*M*=9.76) decât cinstit (*M*=9.62) (p. 154), dar merită să observăm că este vorba despre o diferență foarte mică între cele două trăsături, nesemnificativă din punct de vedere statistic. În plus, datele obținute cu ajutorul diferențiatorului semantic au surprins că, spre deosebire de stimulul „inteligență", stimulul „onestitate" evocă studenților chestionați emoții pozitive. În discordanță cu cercetările realizate în străinătate, studenții români au opinat că este mult mai ușor să evaluăm nivelul de onestitate al unei persoane, decât nivelul ei de inteligență.

Emoțiile ca predictor pentru efectul Muhamad Ali

„Ce poate fi mai specific uman decât să avem sentimente?!" (G. Jderu, 2012, p. 15). Iată o întrebare retorică care ne câștigă instantaneu simpatia și adeziunea. Într-adevăr, ca ființe umane, nu putem trăi nici măcar o secundă într-un vid emoțional. Chiar și atunci când nu trăim intens o emoție, amprenta afectivă este nelipsită.

Robert Zajonc (1980, p. 153) afirma că nu există fenomen social care să nu implice reacții afective care pot fi analizate. Emoțiile domină interacțiunile socială. Până și percepțiile sunt colorate de afectiv: nu vedem doar o casă, ci o casă frumoasă sau urâtă. Starea afectivă își pune amprenta asupra tuturor activităților pe care le desfășurăm în viața de zi cu zi. Impresia pe care despre o persoană pe care o vedem pentru prima dată, decizia de a acorda sau nu ajutorul cuiva aflat într-o situație mai dificilă, modul în care ne judecăm pe noi înșine sunt doar câteva exemple în care emoțiile dețin un rol important. Din păcate, sunt puține cercetări care au tratat emoțiile ca variabile independente în explicarea încrederii interpersonale, o situație paradoxală semnalată și de Gabriel Jderu (2012, p. 58). Puținele cercetări de acest gen au demonstrat, printre altele, că starea afectivă influențează tendința de a avea încredere în ceilalți: participanții cărora le-a fost indusă o stare de tristențe au fost mai reținuți în evaluări, dar și mai acurați în evaluarea unor persoane stimul care mințeau sau spuneau adevărul. Persoanele bine-dispuse, de asemenea, cad pradă mai ușor primei informații în formarea impresiei despre o persoană stimul, în comparație cu cei cu o dispoziție emoțională negativă. Pe de altă parte, starea afectivă influențează și valența (pozitivă sau negativă) impresiei despre celălalt. Când suntem bucuroși, avem tendința să ne formăm o părere mai favorabilă despre celălalt, iar când suntem triști tendința este să-l percepem pe celălalt mai degrabă negativ (Forgas, 2011, p. 427). Starea afectivă pozitivă reduce, în timp ce starea afectivă negativă accentuează, tendința oamenilor de a da vina pe victimă, dacă se cere evaluarea unui act infracțional (Forgas, 2012, p. 242). De asemenea, atunci când suntem triști nu ne mai grăbim să explicăm comportamentul persoanei stimul doar prin factori dispoziționali, ci luăm în calcul și influența contextului social asupra comportamentului celui analizat (Forgas, 1998, p. 326).

Joseph Forgas și colaboratorii (2009) au reușit să demonstreze influența pozitivă a unei stări afective negative asupra capacității de memorare. Originalitatea ipotezei și design-ul experimentului merită detaliate. Cercetarea s-a desfășurat într-un magazin din Sydney, Australia pe o perioadă de 14 zile, în intervalul orar 11:00-16:00, de fiecare dată fiind prezent același vânzător. Experimentul s-a desfășurat atât în zile ploioase sau înnorate (pentru a induce o stare afectivă negativă), cât și în zile însorite (stare afectivă pozitivă). Pentru o mai sigură inducere a stărilor afective dorite, pe durata experimentului în magazin se auzea o muzică ambientală tristă sau veselă. Participanții selectați au fost 32 de femei și 41 de bărbați, care au petrecut în medie cinci minute în magazin și care au cumpărat un obiect, fiind obligați astfel să petreacă cel puțin cinci minute în fața tejghelei pentru a putea plăti obiectul achiziționat. Pe tejghea se aflau zece obiecte decorative (de exemplu, o mașinuță, un tractor mic de plastic, o pușculiță). După ce părăseau magazinul, erau întâmpinați de un asistent al cercetătorului care îi ruga să răspundă la un scurt chestionar ce măsura starea de spirit și numărul de obiecte memorate. Rezultatele au relevat faptul că manipularea afectivă a fost eficientă și că persoanele triste au reținut de trei ori mai multe obiecte decât persoanele bine-dispuse (Forgas et al., 2009, p. 255).

Hui Bing Tan și Joseph Forgas (2010) și-au pus întrebarea dacă starea afectivă în care ne aflăm la un moment dat poate influența decizia de a ne comporta altruist sau egoist, într-o anumită situație. Cele trei experimente realizate de cei doi autori au arătat că subiecții cărora li s-a indus o stare de bucurie au fost mai egoiști atunci când trebuiau să aloce resurse într-o situație de tip *dictator game*, în comparație cu subiecții cărora li s-a indus o stare afectivă negativă (Tan și Forgas, 2010, p. 574).

Jonathan Haidt a demonstrat forța cauzală a emoțiilor asupra judecăților morale, manipulând emoția de dezgust. Weathley și

Haidt (2005) le-au indus subiecților, în stare de hipnoză, senzația de dezgust la citirea unui cuvânt neutru. Subiecții s-au ghidat după emoția de dezgust pe care au simțit-o atunci când citeau un text care conținea cuvântul declanșator al dezgustului și considerau acțiunea mult mai reprobabilă din punct de vedere moral decât în situația în care aceeași descriere nu conținea cuvântul stimul capabil să inducă dezgustul. Într-o serie de patru experimente, Simone Schnall și colaboratorii (2008) au demonstrat impactul emoției de dezgust asupra evaluării unei situații morale. Autorii au apelat la mai multe modalități de inducere a dezgustului, de exemplu: expunerea la un miros foarte neplăcut, completarea unui chestionar într-o cameră foarte murdară și dezordonată, vizionarea unei scene dezgustătoare dintr-un film. Rezultatele au arătat că participanții care au resimțit cel mai puternic dezgustul au făcut și cele mai severe judecăți morale.

În literatura de specialitate din România, emoțiile au fost abordate pentru prima dată din perspectivă psihosociologică și sociologică de către Septimiu Chelcea (2007/2008). Loredana Ivan (2009) a realizat o cercetare experimentală prin care a reușit să probeze existența *efectului holier than thou* în rândul studenților români. Aparent paradoxal, subiecții mai egoiști manifestă mai puternic tendința de a se considera „mai de treabă" decât ceilalți. O abordare originală a studiului emoțiilor morale de jenă și rușine din perspectiva dramaturgiei sociale a realizat-o Gabriel Jderu (2012).

Designul cercetării

Obiectivul general al cercetării a fost demonstrarea rolului cauzal al vinovăției în diminuarea tendinței de a ne considera mai morali decât ceilalți. Un alt obiectiv a vizat probarea importanței moralității atât în identitatea personală, cât și în evaluarea celorlalți.

Cercetarea s-a desfășurat în perioada 10-20 august 2012. Un număr de 570 de respondenți români din toate regiunile țării au

completat un chestionar on-line. Lotul investigat a fost format din 326 de femei și 244 de bărbați, cu vârste cuprinse între 18 și 64 de ani. Media de vârstă a fost de 42 de ani. Pentru a induce stările de bucurie, tristețe și vinovăție i-am rugat pe respondenți să se gândească la momentul în care au trăit cel mai intens emoția de bucurie/tristețe/vinovăție. Subiecții erau îndrumați să retrăiască evenimentul ca și cum li s-ar întâmpla în momentul completării chestionarului și să descrie cât mai detaliat ce au simțit și ce au gândit atunci. Manipularea experimentală a fost eficientă, înregistrându-se diferențe semnificative din punct de vedere statistic între condiția experimentală de tristețe și vinovăție, de vinovăție și bucurie, și respectiv vinovăție și condiția neutră. Nu s-au înregistrat diferențe statistic semnificative între condiția neutră și condițiile de tristețe și respectiv de bucurie.

Rezultate

Influența stării afective este mai mult decât evidentă în cazul evaluării propriei moralități. În concordanță cu cercetările anterioare (Forgas, 1998/2011), care au demonstrat că atunci când suntem bucuroși suntem mai superficiali în procesarea informațiilor despre ceilalți și despre noi înșine, persoanele din condiția experimentală cu inducerea stării de bucurie s-au considerat și cele mai morale (M = 5.86). În opoziție cu acestea, cei din condiția experimentală cu inducerea stării de vinovăție s-au considerat semnificativ mai puțin morale (M = 5.33). Diferența este semnificativă din punct de vedere statistic (p .001). Cel mai interesant rezultat vizează efectele distincte ale vinovăției și tristeții. Numai starea de vinovăție duce la anularea și chiar la inversarea tendinței noastre de a ne considera mai morali decât ceilalți. Starea de vinovăție este atât de puternică încât ne face să ne considerăm mai puțin morali decât o persoană necunoscută care a avut un comportament similar cu al

nostru. În toate celelalte trei condiții experimentale s-a manifestat efectul Muhammad Ali, inclusiv în comparația cu cel mai bun prieten. Efectul Muhammad Ali apare și în situația în care ne raportăm doar la propria persoană, dar și în situația în care ne comparăm cu o altă persoană (Tabelul 1).

Tabelul 1. Auto-atribuirea moralității în funcție de condițiile afective. Media valorilor obținute pe cele patru grupuri de participanți

Condiție experimentală	Pe o scală de la 1 la 7, unde 1 reprezintă o persoană foarte imorală și 7 o persoană foarte morală, dvs. ce notă v-ați acorda?	Dacă ar trebui să vă comparați cu cel mai bun prieten în privința moralității, ce notă v-ați acorda?	Dacă ar trebui să vă comparați cu colegii dvs. de muncă sau de facultate în privința moralității, ce notă v-ați acorda?
Bucurie	5.86	5.65	5.88
Vinovăție	5.33	5.48	5.58
Tristețe	5.79	5.55	5.77
Control	5.79	5.49	5.73

La întrebarea „Ce este mai important pentru dumneavoastră personal: să fiți mai degrabă o persoană morală sau o persoană competentă?” participanții au ales într-o măsură semnificativ mai mare moralitatea. Este un rezultat care confirmă importanța moralității în construirea identității personale. Însă rezultatul cel mai interesant a fost acela că moralitatea a fost cea mai dezirabilă trăsătură în rândul celor cărora le-a fost indusă starea de vinovăție. Prin comparație cu celelalte trei grupe de participanți (grup de control, condiția experimentală cu inducerea bucuriei și condiția experimentală cu inducerea tristeții), aici s-a înregistrat cel mai ridicat procent al celor care cred că pentru ei este mai important să fii moral decât să fii competent. De asemenea, în condiția „vinovăție”, numărul celor care nu s-au putut decide să aleagă între moralitate și competență a fost cel mai redus. Se poate observa din datele

obținute că în condițiile de vinovăție și tristețe s-au înregistrat cele mai puține non-răspunsuri (Tabelul 2). Acest rezultat susține rezultatele obținute în studiile anterioare, care au stabilit că emoțiile negative determină o mai atentă procesare a informațiilor (vezi Forgas, 1998/2007).

Tabelul 2. Ce este mai important pentru dumneavoastră: mai degrabă să fiți o persoană morală sau o persoană competentă?

	Persoană morală	Persoană competentă	NS/NR	Total
Bucurie	67 (45.9%)	43 (29.5%)	36 (24.7%)	146
Vinovăție	72 (55.4%)	34 (26.2%)	24 (18.5%)	130
Tristețe	65 (46.1%)	43 (30.5%)	33 (23.4%)	141
Control	65 (42.5%)	50 (32.7%)	38 (24.8%)	153

Un alt rezultat care susține ipoteza creșterii dezirabilității moralității în condiția de inducere a stării de vinovăție a fost acela că în condiția de vinovăție participanții au considerat că este mai important să lucreze cu persoane morale decât cu persoane competente și acest aspect s-a înregistrat mai puțin în grupul de control și în condițiile experimentale de inducere a bucuriei și tristeții. În condiția experimentală de inducere a bucuriei, cea de inducere a tristeții și în grupul de control aproape ca nu au existat diferențe în preferința de a lucra cu persoane morale sau competente, dar în condiția de vinovăție diferența dintre importanța moralității și competenței aproape a atins pragul de semnificație statistică (Cât de important este pentru dvs. ca oamenii cu care lucrați să fie morali? *M*= 6.84 și Cât de important este pentru dvs. ca oamenii cu care lucrați să fie competenți? *M* = 6.75).

Rămâne o întrebare deschisă de ce tristețea nu determină o subevaluare a moralității. Conform modelului „infuzării afective”

(Forgas, 1995), o stare afectivă negativă ar trebui să conducă la o evaluare mai acurată a propriei persoane. Rezultatele obținute în prezentul studiu arată însă că nu doar emoțiile determină atribuirile pe care le facem despre propria persoană, ci și judecățile de evaluare despre responsabilitatea personală. Principala diferență între condiția experimentală de vinovăție și cea de tristețe este că în primul caz „mă pot simți rău" pentru o situație neplăcută pe care *eu* am cauzat-o, în a doua situație mă „pot simți rău" pentru o situație pe care este posibil să *nu o fi creat eu* (de exemplu, moartea unei rude apropiate). Modelul teoretic care explică cel mai bine rezultatele de față este modelul intuiționistului social (Haidt, 2001), care prezice relații specifice între anumite emoții morale și judecățile morale.

Pe plan internațional, sunt puține cercetări care au reușit să diferențieze între cele două emoții (vinovăție și tristețe) și să obțină efecte asupra percepției propriei moralități specifice fiecărei emoții. Un exemplu este o cercetare realizată de Schnall și colaboratorii (2008) care a demonstrat că doar dezgustul, dar nu și tristețea determină intensificarea judecăților morale. Bodenhausen (1994) a obținut diferențe între subiecții triști și cei mânioși, în sensul că primii s-au lăsat mai puțin influențați de o sursă credibilă.

Concluzii

Existența efectului Muhammad Ali în România, în rândul studenților, a fost deja probată de Septimiu Chelcea și colaboratorii (2000). Cercetarea de față a dovedit valabilitatea acestui efect pe o populație cu vârsta medie de 42 de ani, din zone geografice diferite ale țării, de profesii diferite. Totodată, a fost identificată o situație particulară în care tendința de a ne considera mai morali decât ceilalți se estompează: apariția sentimentului de vinovăție. Consider că ar merita investigat pe mai departe un rezultat oarecum surprinzător, faptul că vârstnicii (M = 6.10) s-au considerat semnificativ

mai morali decât cei mai tineri (M = 5.23). Acest rezultat poate indica o zonă neexplorată a cercetărilor despre efectul Muhammad Ali, aceea a diferențelor pe vârste și a diferențelor între diferite generații care au experimentat evenimente istorice similare.

Bibliografie

Allison, S.T., Messick, D. M. şi Goethals, G. R. (1989) On Being Better But Not Smarter Than Others: The Muhammad Ali Effect. *Social Cognition*, *7(3)* 275-296.

Bodenhausen, G.V., Sheppard, L.A. şi Kramer, G. P. (1994). Negative affect and social judgment: the differential impact of anger and sadness. *European Journal of Social Psychology*, *24(1),* 45-62.

Brambilla, M., Rusconi, P., Sacchi, S. şi Cherubini, P. (2011). Looking for honesty: The primary role of morality (vs. sociability and competence) in information gathering. *European Journal of Social Psychology*, *41*, 135-143.

Chelcea, S., Radu, L., Vlăduț, M. și Lungu, O.. (2000). Reprezentarea mintală a *self*-ului și a altora: *efectul Muhammad Ali*. *Revista de psihologie aplicată*, *2,* 109-120.

Chelcea, S. (2007). Sociologia emoțiilor: teorii culturale. *Sociologie Românească*, *5(2)* 149-164.

Chelcea, S. (2008). *Ruşinea şi vinovăția în spațiul public. Pentru o sociologie emoțiilor*. Bucureşti: Humanitas.

DeBruin, E.N.M. şi Van Lange, P.A.M. (2000). What people Look for in Others: Influences of the Perceiver and the Perceived on Information Selection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 206-219.

Forgas, J.P. (1995). Mood and Judgment: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychlogical Bulletin*, *117(1),* 39-66.

Forgas, J.P. (1998). On Being Happy and Mistaken: Mood Effects on the Fundamental Attribution Error. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75(2),* 318-331.

Forgas, J.P. (2008). On being happy and gullible: Mood effects on scepticism and the detection of deception. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44(1),* 1362-1367.

Forgas, J.P., Goldenberg, L. şi Unkelbach, C. (2009). Can bad weather improve your memory? A field study of mood effects on memory in a real-life setting. *Journal of Experimental Social Psychology*, *45(1)*, 254-257.

Forgas, J.P. (2011). Can negative affect eliminate the power of first impressions? Affective influences on primacy and recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*, 425-429.

Goldenberg, L. şi Forgas, J.P. (2012). Can happy mood reduce the just world bias? Affective influences on blaming the victim. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48,* 239-243.

Hui, B.T. şi Forgas, J.P. (2010). When happiness make us selfish, but sadness makes us fair: Affective influences on interpersonal strategies in the dictator game. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*, 571-576.

Ivan, L. (2009) *Cele mai importante 20 de secunde, competența în comunicarea nonverbală*. Bucureşti: Editura Tritonic.

Jderu, G.. (2012). *Introducere în sociologia emoțiilor*. București: Editura Polirom.

Schnall, S., Haidt, J., Clore, G.L. şi Jordan, A.H. (2008). Disgust as Embodied Moral Judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34(8)*, 1096-1109.

Van Lange, P.A. M. şi Sedikides, C. (1998) Being more honest but not necessarily more intelligent than others: generality and explanations for the Muhammad Ali effect. *European Journal of Social Psychology*, *28*, 675-680.

Zajonc, R. (1980). Feeling and Thinking. Preferences Need No Inferences. *American Psychologyst*, *35(2),* 151-175.

Wheatley, T. şi Haidt, J. (2005). Hypnotic Disgust Makes Moral Judgments More Severe. *Psychological Science, 16(10)*, 780-784.

Wojciszke, B., Bazinska, R. și Jaworski, M. (1998). On the Dominance of Moral Categories in Impression Formation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24(12),* 1251-1263.

Jenă și somn[1]

Ramona Marinache

Motto
„Asemenea suprafeței unui lac, câmpul cercetării emoțiilor este unul fluid, aparent instabil și greu de conceptualizat" (Jderu, 2012, p. 16).

În parc pe o bancă, în scara blocului în care locuim sau aiurea într-un mijloc de transport în comun, un corp ce ne scapă de sub control, alunecând din scaun, o mână sau un cap ce ne scapă de sub control, ne provoacă un puternic sentiment de jenă. Ne trezim, ne scuturăm și sperăm că nu a sesizat nimeni pierderea noastră parțială de cunoștință. Știm că adesea ne dăm un pas înapoi sau evităm să ne așezăm lângă persoanele adormite in tramvai, troleu, metrou, autobuz. În săli de curs, la biserică sau în parlament vedem adesea oameni moțăind care treziți de capul ce le cade necontrolat, realizând contextul în care au adormit, se uită speriați în jur să vadă dacă îi urmărește cineva, se înroșesc, se fâstâcesc, se jenează în fața propriilor manifestări corporale necontrolate.

[1] Această lucrare a fost posibilă cu sprijinul financiar al Programului Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, co-finanțat de Fondul Social European, prin proiectul POSDRU/107/1.5/S/80765.

Oare, de-a lungul timpului, corpurile adormite în public, ne-au determinat mereu această reacție? La prezența acestor corpuri, răspundeau oamenii din Evul Mediu și din Renaștere în același mod? Pentru a găsi răspunsuri la aceste întrebări voi face apel la teoria procesului civilizării, a sociologului german Norbert Elias (1939/2002), care arată că de-a lungul istoriei somnul a trecut printr-un accentuat proces de privatizare, de intrare a sa din zona publică, în spațiul privat. De asemenea, voi face apel la eseul lui Marcel Mauss (1934/1973) asupra tehnicilor corpului.

Procesul civilizării

Problemele ce privesc formarea statului, urbanizarea sau schimbările economice, parcursul istoric al violenței, al relațiilor de putere, al intimității, al relației dintre corp și societate, al sexualității, al emoțiilor, al controlului, toate acestea au reprezentat arii de interes pentru mulți sociologi contemporani (de exemplu: Georg Simmel, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Erving Goffman, Anthony Giddens, Bryan Turner). Față de aceștia, prin „procesul civilizării", Norbert Elias (1939/2002) se distinge printr-o privire de ansamblu, investigând aspectele particulare doar cu titlu de exemplu.

„Procesul civilizării" este expus făcându-se apel la istoricitatea transformării pe care o descrie, dar care, cu toate acestea, nu trebuie perceput în mod confuz drept un alt mod de a face referire la istoria civilizațiilor, despre care relatează Fernand Braudel în *Scrieri despre istorie* (1969/2008). Pentru a evita posibilele confuzii ce pot apărea între conceptele de „civilizare" și „civilizație", pentru a explica sensul conceptului de „civilizare" pe care îl vizează în lucrarea sa, Elias întreprinde o sociogeneză a conceptului de „civilizație", alături de „cultură". O analiză similară a sensurilor acestor concepte și a diferențelor ce apar între denotațiile lor între țări precum Germania și Franța, fiind întreprinsă și de Braudel (1969/2008).

Despre „civilizație", Elias afirmă că este „conceptul (ce) sintetizează toate elementele prin care societatea apuseană a ultimelor două sau trei secole consideră că este superioară societăților anterioare sau celor contemporane mai primitive"(1939/2002a, p. 49). O „civilizație", întărește Braudel, este o noțiune ce se referă la o sumă de „fenomene culturale" (1969/2008, p. 226), la „un ideal profan de progres" ce tinde a se schimba, din secolul al XIX-lea, odată cu utilizarea termenului la plural, fapt interpretat ca fiind orientarea de „a privi toate experiențele umane cu un interes egal" (1969/2008, pp. 229-230).

Spre deosebire de „civilizație", „civilizarea" se referă la modificarea, transformarea conduitei umane. Astfel, istoria civilizațiilor și procesul civilizării nu doar că trimit la două concepte cu semnificații diferite, dar nu își au nici originea în aceleași dezvoltări, se diferențiază și din punct de vedere al momentului de pornire. Dacă istoria civilizațiilor, constată Braudel (1969/2008, p. 225), se desfășoară din 1756 de la *Eseul asupra moravurilor* al lui Voltaire, procesul civilizării cuprinde transformările pe care le sesizează Elias a începe din secolul al XVI-lea, din care este luată ca punct de referință, „ca simptom al unei transformări, ca substanțializare a unor procese sociale", lucrarea lui Erasmus din Rotterdam *De civilitate morum puerilium* (1530) (Elias, 1939/2002a, p. 97).

După cum autorul însuși afirmă în prefața celor două ediții apărute în 1939, cât și în introducerea lucrării, procesul civilizării vizează transformările structurilor sociale în ansamblu; specificul analizei lui Elias fiind noua perspectivă pe care o aduce asupra civilizării. Aceasta se axează istoric pe procesele neintenționate care determină transformări ale societăților, în parcursul lor spre modernitate. Ceea ce urmărește Elias să evidențieze prin lucrarea sa de sociologie istorică (Elias, 1939/2002a, p. 7) este „nucleul faptic la care se raportează conceptul preștiințific uzual al procesului civi-

lizării, care constă mai ales din transformarea structurală a oamenilor în direcția unei mai pronunțate consolidări și diferențieri a controlului reacțiilor emoționale, implicit și a trăirilor". Explicația acestui fapt, a scăderii agresivității fizice și a „avansării pragului de pudoare" (Elias, 1939/2002a, p. 7) este dată prin schița teoriei civilizării care „reprezintă o modificare a conduitei și a simțirii umane într-o direcție absolut precisă" a interiorizării „constrângerilor exterioare", a retragerii trebuințelor corporale în „culisele vieții sociale", a „autocontrolului constant" al „vieții instinctuale și afective" (Elias,1939/2002b, p. 211).

Astfel, în relatarea procesului civilizării, în care urmărește apariția societăților moderne, constată transformarea conduitei umane către un control tot mai accentuat al „reacțiilor emoționale și implicit și al trăirilor", către o „avansare a pragului de pudoare", către o interiorizare a „constrângerilor exterioare" (Elias, 1939/2002, p. 7). Elias remarcă această transformare în urma analizei diacronice a scrierilor din Evul Mediu și din perioada Renașterii asupra bunelor maniere. Aceste scrieri sunt puse în opoziție cu seturile de conduită umană din modernitatea sfârșitului de secol al XIX-lea și din prima jumătate a secolului XX. Analiza diacronică este dublată de una sincronică a transformărilor pe care le suportă în același timp diferitele sectoare ale conduitei umane, precum: „conduita în timpul mesei", suflatul nasului sau scuipatul (Elias, 1939/2002, p. 126).

În ceea ce privește somnul, Elias (1939/2002a,b) observă că de-a lungul secolelor se retrage în culisele vieții sociale, după ce fusese în prealabil o activitate publică, colectivă. În Evul Mediu, după cum arată acesta, oamenii dormeau oriunde, în orice moment. Spațiul fizic în care avea loc somnul fiind utilizat adesea de mai mulți oameni în același timp, de stăpâni cu servitori, bărbați cu femei, gazde cu oaspeți, „era cât se poate de obișnuit ca multe persoane să înnopteze în aceeași încăpere, ca în stratul superior

stăpânul să-și petreacă adeseori noaptea în aceeași încăpere cu sluga sa” (Elias, 1939/2002, p. 205). Începând din secolul al XVI-lea și progresând rapid de-a lungul celui de-al XVII-lea și al XVIII-lea, asemenea celorlalte „trebuințe corporale”, somnul a devenit unul dintre cele mai „private” și „intime” sfere ale vieții omenești (Elias, 1939/2002, p. 205).

Relatările lui Elias (1939/2002) cu privire la transformarea istorică a conduitei umane, includ, în opinia lui Chris Shilling (1997/2011, p. 93), unul dintre primii teoreticieni ai sociologiei corpului, „o teorie implicită a civilizării corpurilor”, adică „o imagine pe termen lung asupra individualizării, raționalizării și socializării corpului, care ajută la explicarea a ceea ce înseamnă să fii încorporat într-o epocă istorică anume”. Shilling (1993/2006, 1997/2011) distinge această teorie în substratul civilizării implicite a corpului, menționat de Elias (1939/2002), în transformarea istorică a comportamentului uman. Baza teoretică a civilizării corpului, în multiplele sale manifestări, este dată de exemplele pe care Elias (1939/2002) le oferă pentru a explica fondul teoriei statului modern. Potrivit lui Shilling, în transformarea descrisă de Elias prin civilizare se remarcă o viziune asupra corpurilor ca „entități neterminate care se dezvoltă în contexte sociale sunt mutual interdependente și, din punct de vedere istoric, sunt într-o stare constantă de flux și schimbare” (Shilling, 1997/2011, p. 93). Principala caracteristică a corpului civilizat specific modernității este aceea a unei clare delimitări de mediul său social și natural, ca urmare este a ceea ce Shilling (1997/2011, p. 93) distinge din relatările lui Elias, a fi abilitatea sa „de a raționaliza și de a exercita un grad înalt de control asupra emoțiilor sale, de a monitoriza acțiunile sale și ale altora, și de a internaliza un set distinct de reguli despre comportamentul adecvat”.

În mod similar observației lui Shilling (1997/2011), Williams (2007a) concluzionează că transformarea „etichetei din dormitor”

(*etiquete of the bedroom*) este o dovadă a procesului de civilizare prin care trece somnul sub toate aspectele sale sociale. Mai mult, extrapolând din teoria civilizării corpului enunțată de Shilling (1993/2006), o teorie implicită a civilizării somnului ar cuprinde la Elias (1939/2002): (1) figurațiile sociale și consecințele pe care schimbările lor le au asupra somnului, (2) sociogeneza transformării manifestărilor emoțiilor, a transformării conduitei somnului și a controlului afectelor, (3) precum și perspectiva holistă asupra somnului, o perspectivă atât biologică cât și socială (Shilling, 1993/2006, pp. 151-152).

După etapa de dezvoltare în care se află societatea analizată, Elias (1970/1978, pp. 156-157) distinge trei tipuri de control - control asupra evenimentelor naturale, asupra „relațiilor sociale" și controlul omului „asupra sa ca individ" – în acest context, autorul afirmând că procesul civilizării corespunde celui de-al treilea tip de control, care este un „caz special" a cărui direcție nu poate fi rezumată la creșterea unilineară a controlului în general. Importanța controlului în general și în special a controlului „naturalului" în modernitate este accentuată și de Giddens (1991, p.144), potrivit căruia una dintre semnificațiile controlului ar fi „subordonarea naturii la scopurile umane, organizate prin colonizarea viitorului".

Orientarea, sensul și istoricitatea procesului civilizării, elementele care au fost apreciate ca fiind notele specifice de originalitate ale sociologiei lui Elias (vezi Featherstone, Hepworthand și Turner, 1991/1999; Turner, 1984/2008; Shilling, 1993/2006, 1997/2011; Kaufmann 1995/2009; Courcuff, 1995/2005; Williams și Bendelow, 1998; Crossley, 2006), au constituit și obiectul criticilor ce i-au fost aduse acestuia. Teoria lui Elias, apreciază Jean-Claude Kaufmann (1995/2009, p. 24), poate să provoace cititorului „îndoială față de validitatea rezultatelor care se referă la perioadele cele mai recente", având în vedere că procesul de astăzi pare a fi unul al decivilizării,

al „renunțării la cătușe și tabuuri", și nu al civilizării relevate de către Elias.

Dar nici Elias nu neagă posibilitatea existenței unui proces orientat în sens opus celui ale cărui linii generale le stabilește. Teza schimbării sensului procesului civilizării către un proces al decivilizării fiind dezvoltată mai târziu de către Robert Van Krieken (1998, 2001/2003) sau Dennis Smith (2001). Exemplul de „obiect civilizator" în expunerea căruia Elias întrevede o „destindere" a civilizării este pijamaua. „Trecerea de la cămașa de noapte la pijama" nu trebuie interpretată drept o dovadă a reducerii auto-controlului, la a cărui intensificare contribuie procesul civilizării, nu descrie „o mișcare regresivă" (Elias, 1939/2002a, p. 208), ci, după cum subliniază Kaufmann (1995/2009, p.25) „ne permite să înțelegem că formele vizibile de eliberare a corpului indică, de fapt, că toate constrângerile fizice exterioare pot fi înlocuite prin modalități mai flexibile, de îndată ce indivizii sunt capabili să încorporeze autoconstrângerea, iar aceasta se transformă în automatism personal". Parafrazând, făcând apel și la *Antropologia corpului și modernitatea* lui David Le Breton (1990/2002), această „eliberare a corpului", indică o creștere a nivelului autoconstrângerii sau o creștere a gradului de control exercitat asupra emoțiilor, nu o relaxare a acestuia. În concepția lui Le Breton, „societățile occidentale rămân bazate pe o ștergere a corpului, care se traduce prin numeroase rituri destinate tuturor situațiilor din viața cotidiană" (Le Breton, 1990/2002, pp.7-8). Kaufmann (1995/2009, p.25) concluzionează, în introducerea cărții *Trupuri de femei, priviri de bărbați. Sociologia sânilor goi*, că aparenta „mișcare regresivă" a standardelor de conduită umană, pusă de Elias (1939/2002, p.208) pe seama unei societăți umane tot mai mobile – indică o a doua fază a procesului civilizării, nu răsturnarea lui. Celor două faze ale procesului distinse de Kaufmann (1995/2009, p.26) le-ar fi specifice o accentuare a controlului asu-

pra gesturilor și emoțiilor, „prin sporirea interdicțiilor” corporale, respectiv ieșirea la lumină a corpului inaugurată de secolul al XIX-lea. Făcând o analogie cu analiza corsetului întreprinsă de Kaufmann în aceeași lucrare, prima fază ar fi caracterizată de prezența unor „proteze”, a unui instrumentar, pentru obținerea controlului emoțional, în vreme ce în a doua fază protezele sunt „interiorizate” pentru a face posibilă o mai mare expunere a corpului.

Pattern-urile somnului și jena privind diferitele adormiri nu diferă doar în ordine istorică, așa cum arată Elias (1939/2002), ci diferă și de la o cultură la alta, în cadrul aceleiași perioade istorice, existând astfel societăți contemporane în care normele privind dormitul în public sau în timpul zilei sunt diferite. Brigitte Steger și Lodewijk Brunt (2003b), cercetători în științele sociale, analizând practicile somnului întâlnite în America de Nord, Europa și Asia, identifică o serie de diferențe culturale între acestea, pe care le grupează în trei culturi ale somnului. Astfel, vorbim despre: culturi ale somnului *mono-fazic* (întâlnite în Europa de Nord și America de Nord), în care somnul este consolidat într-o singură perioadă nocturnă, „adulții sănătoși nu ar trebui să doarmă în timpul zilei” (Steger și Brunt, 2003b, p. 17). Somnul în timpul zilei este acceptat doar în cazul bolnavilor, copiilor și bătrânilor. Pentru dezvoltarea fizică și mentală, copiii au o mai mare nevoie biologică de somn. În vreme ce bătrânii folosesc somnul în timpul zilei pentru beneficiile pe care le are în redobândirea puterilor fizice necesare menținerii vieții active (Venn și Arber, 2011). Culturi ale somnului *bi-fazic* (nocturn și siesta) definite de un somn scurt după-amiaza și unul mai lung în timpul nopții, dormitul în timpul zilei fiind practicat și valorizat (spre exemplu Grecia, Spania). Culturi ale somnului *poli-fazic* (spre exemplu China, Japonia, India) în care, pe lângă somnul nocturn, atunci „când situația o permite”, apar câteva perioade scurte de somn în timpul zilei (Steger și Brunt 2003b, p. 19). În

această perspectivă, somnul din timpul zilei, practicat la locul de muncă, poate fi un bun indicator al schimbărilor sociale, culturale și economice. Autorii observă că în țările ce înregistrează o rapidă creștere economică, precum China și India, somnul în timpul zilei este amenințat, spre deosebire de societățile avansate (occidentale) unde somnul la serviciu tinde să fie valorizat, în special în sectoarele cognitive ale economiei, ca strategie de sporire a activităților creative.

Tehnicile somnului

Somnul este pe de o parte, act fiziologic, dar în egală măsură este un act social, o practică (vezi Taylor, 1993; Williams, 2001, 2002, 2003, 2007a, 2007b) ale cărei pattern-uri variază cultural și istoric, așa cum am arătat anterior. Practicile somnului înregistrează variații culturale nu doar în ceea ce privește desfășurarea somnului într-una sau mai multe secvențe pe parcursul zilei, dar și din punctul de vedere al tehnicilor corporale. După cum nota antropologul și sociologul francez Marcel Mauss (1934/1973), în eseul său asupra tehnicilor corporale, nu există un mod „natural" pentru corpurile adulților. În fiecare societate „toți știu cum (să acționeze) și trebuie să știe și să învețe ce au de făcut în toate condițiile" (Mauss, 1934/1973, p. 85; 1950/1979, p. 97), iar modul în care oamenii își utilizează corpurile, inclusiv mișcările și gesturile, postura, gusturile variază socio-cultural. Astfel, jena privind diferitele instanțe ale corpului adormit diferă de la o cultură la alta și în funcție de normele privind tehnicile somnului.

Mauss (1950/1979) arată că și somnul are tehnicile sale. Remarcă asta după experiența avută în Primul Război Mondial, unde a fost pus în situația de a dormi „oriunde" – pe spatele unui cal în staționare sau în mers; în picioare în munți sau sprijinit pe o grămadă de pietre. Experiențele din război l-au ajutat pe Mauss

(1950/1979) să constate că în lume, de la o societate la alta, de la o cultură la alta, se întâlnesc multe și diferite moduri de a dormi. Potrivit antropologului francez se poate distinge între societăți ai căror membri dorm pe jos, nu au nimic pe care să se întindă, și societăți în care membri beneficiază de ceea ce el numește „asistență instrumentală" (1950/1979, p. 113). Sunt oameni ce au perne pe care să-și sprijine capul și oameni ce dorm fără pernă; oameni ce dorm pe rogojină și oameni ce dorm fără; populații ce se întind pe jos, foarte aproape unul de celălalt, într-un cerc, în care este făcut un foc sau nu. Apoi, sunt populații africane ce dorm într-o poziție verticală, precum aceia din populația Masai, care sunt obișnuiți să doarmă în picioare. În vreme ce în alte părți ale Africii oamenii se odihnesc într-o poziție ciudată, ce determină occidentalul să le asemene „câmpurilor de berze", unii dormind într-un picior, cu sau fără băț pe care să se sprijine (Mauss, 1934/1973; 1950/1979).

Constatările lui Mauss (1934/1973), „sugerează că somnul este o formă de inactivitate" fizică ce implică o serie de tehnici corporale „în special în fazele preparatorii și în ritualurile înconjurătoare" (Williams, 2002, p. 179). Tehnicile corpului descrise de Mauss (1934/1973) se suprapun în parte peste ceea ce, șase decenii mai târziu, unul dintre fondatorii sociologie corpului, Bryan S. Turner (1996/2008, p. 161) numește „muncile" corpului (spre exemplu mâncat, dormit, curățat, exercițiu fizic), „practici corporale ce ne leagă în lumea naturală, din moment ce corpurile noastre sunt medii [...] localizându-ne într-un sistem dens de norme și reglementări sociale". Astfel, Turner (1996/2008) prin concepul de „practici corporale", adaugă la „tehnicile corpului" distinse de Mauss (1934/1973) și mulțimea elementelor socio-culturale care determină variațiile observate în urma analizelor transversale sau longitudinale.

Tehnicile și practicile somnului identificate de Mauss (1934/1973) și Turner (1996/2008) arată că, deși nu în totalitate

învățat, somnul urmează pattern-uri construite de alți membrii ai societății în care indivizii trăiesc (vezi Williams și Crossley, 2008). Astfel că „practicile somnului” (vezi Taylor, 1993; Williams 2001, 2002) sunt asociate unor „patternuri ale organizării sociale” (Williams și Crossley, 2008, p. 6) ce variază cultural și istoric (vezi și Ekirch, 2001, 2005; Koslofsky, 2011; Melbin, 1978; Summers-Bremner, 2008; Wright 1962/2004). În plus, tot mai multe studii recente ale unor cercetători din domeniul științelor sociale indică faptul că relația dintre somn și locuință, somn și dormitor nu mai este una de dependență (vezi Avenel, 2013; Avenel și Duvoux, 2013). Se impune aici precizarea că practicile somnului cuprind răspunsurile la întrebările unde, când, cum și cu cine dorm oamenii pe care și le punea Taylor (1993) asupra a ceea ce el numea „practica somnului”. Astfel, tehnicile somnului, neadecvate normei de somn din societatea în care se manifestă, pot duce la apariția emoției de jenă, determinată de neconcordanța dintre managementul impresiei și așteptările „audienței”.

Concluzii

Deși face referire și la transformări ce contribuie la procesul de modernizare a societăților, procesul civilizării nu trebuie confundat cu procesele modernității sau cu modernizarea. Procesul civilizării este premergător modernității, este procesul pe rezultatele căruia se construiește modernitatea, este transformarea ce are loc în fundalul raționalizat, dar ne-rațional, al modernității. Civilizarea „se realizează cu totul neplanificat”, nu a fost „cu secole în urmă, concepută de indivizi”, nu este nici „rațională”, cum nu este nici „irațională” (Elias, 1939/2002b, p. 211). Procesul civilizării problematizează transformarea istorică în ansamblu, preschimbarea neintenționată a conduitei umane, nu face referire la un proiect gândit și implementat (Elias, 1939/ 2002b, pp. 211-212) la un pro-

iect, așa cum sunt cele ale modernității (vezi Harvey, 2002). Procesul civilizării descrie o schimbare ce nu are drept scop civilizația ca ideal de dezvoltare pentru o societate, ci este o schimbare perpetuă, cu fluctuații ale intensității și modificări ale orientării, dar care, susține Elias (1939/2002a,b; 1970/1978), își păstrează sensul, acela al unei interiorizări tot mai accentuate a controlului, adică, adaugă Elias în *What is Sociology?* (1970/1978, p. 155), către intensificarea controlului asupra emoțiilor.

Bibliografie

Avenel, C. (8 mai 2013). La Politique de la Ville en quete de reforme. *La Vie des Idees* [Online] Disponibil pe http://www.laviedesidees.fr/La-Politique-de-la-Ville-en-quete.html

Avenel, C. și Duvoux, N. (7 mai 2013). Le pouvoir aux habitants? *La Vie des Idees* [Online] Disponibil pe http://www.laviedesidees.fr/Le-pouvoir-aux-habitants.html.

Braudel, F. (2008 [1969]). *Scrieri despre istorie*. București: Comunicare.ro.

Corcuff, P. (2005 [1995]). *Noile sociologii. Construcții ale realității sociale*. Iași: Institutul European.

Crossley, N. (2006). *Reflexive Embodiment in Contemporary Society*. Maidenhead și New York: Open University Press.

Ekirch, A. R. (2001). Sleep we have lost: pre-industrial slumber in the British Isles. *American Historical Review*, *106(2)*, 343-386.

Ekirch, A.R. (2005). *At Night's Close*: *A History of Night Time.* Londra & New York: W.W. Norton & Company.

Elias, N. (2002a [1939]). *Procesul civilizării. Cercetări sociogenetice și psihogenetice. Transformări ale conduitei în straturile laice superioare ale lumii occidentale*. Iași: Editura Polirom.

Elias, N. (2002b [1939]). *Procesul civilizării Cercetări sociogenetice și psihogenetice. Transformări ale societății. Schița unei teorii a civilizării*. Iași: Editura Polirom.

Elias, N. (1970 [1979]). *What is sociology?* New York: Columbia University Press.

Featherstone, M., Hepworthand, M. și Turner, B. (eds). (1999 [1991]). *The Body: Social Process and Cultural Theory Theory, Culture & Society.* Londra: Sage.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. *Self and Society in Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.

Hislop, J. (2005). *Gender by night: The social context of women's sleep*. Sleep Seminar: University of Surrey.

Jderu, G. (2012). *Introducere în sociologia emoțiilor*. Iași: Editura Polirom.

Kaufmann, J.-C. (2005 [1995]). *Trupuri de femei, priviri de bărbați. Sociologia sânilor goi.* București: Humanitas.

Koslofsky, C. (2011). *Evening's empire: a history of the night in early modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kricken, Robert van. (2005 [1998]). *Norbert Elias*. Londra & New York: Routledge Chapman & Hall.

Le Breton, David. (2000 [1992]). *La Sociologie du Corps*. Paris: PUF.

Le Breton, D. (2002 [1990]). *Antropologia corpului și modernitatea*. Timișoara: Editura Amarcord.

Mauss, M. (1973 [1934]). Techniques of the Body. *Economy and Society*, *2*, 70-88.

Mauss, M. (1979 [1950]). Body Techniques. În Mauss, M. *Sociology and Psychology: Essays* (pp. 95-124). Londra: Routledge & Kegan Paul.

Melbin, M. (1978). Night as Frontier. *American Sociological Review, 43(1),* 3 – 22.

Melbin, M. (1987). *Night as a Frontier: Colonizing the World after Dark*. New York: The Free Press.

Shilling, C. (2006 [1993]). *The Body and Social Theory*. Londra, Thousand Oaks, New Delhi: Sage

Shilling, C. (2011 [1997]). The Body and Difference. În Kathryn Woodward (ed) *Identity and Difference*, pp. 63-121. Londra: Sage

Smith, D. (2001). *Norbert Elias and Modern Social Theory*. Londra și New Delhi: Sage.

Steger, B. și Brunt, L. (eds.) (2003a). *Night-time and Sleep in Asia and the West: Exploring the Dark Side of Life*. Londra: Routledge Curzon.

Steger, B. şi Brunt, L. (2003b). Introduction: into the night and the world of sleep. În: Steger, B. și Brunt, L. (eds.) *Night-time and Sleep in Asia and the West: Exploring the Dark Side of Life*, pp. 25 - 47. Londra: Routledge Curzon.

Steinberg, D.L. (2008). Reading Sleep throught Science Fiction: The Parable of Beggars and Choosers. *Body & Society*, *14,* 115-134.

Summers-Bremner, E. (2008). *O istorie culturală a insomniei*. Bucureşti: Editura Art.

Taylor, B. (1993). Unconsciousness and Society: The Sociology of Sleep. *International Journal of Politics and Culture*, *6(3)*, 463-471.

Turner, B. (2008 [1984]). (ediția a treia) *The Body & Society. Explorations in Social Theory*. Londra: Sage.

Turner, B.S. (2008 [1996]). *The Body & Society. Explorations in Social Theory*. Londra: Sage.

Venn S și Arber S. (2011). Daytime sleep and active ageing in later life. *Ageing and Society*, *31* (2), 197 – 216.

Williams, S.J. și Bendelow, G. (1998). The "dormant" body: sleep, night-time and dreams. În: Williams, S.J. și Bendelow, G. *The Lived Body. Sociological themes, embodied issues*, pp. 171 - 187. Londra și New York: Routledge.

Williams, S. J. (2001). Dormant Issues: Towards a Sociology of Sleep. În: Cunningham-Burley, S. şi Backett-Milburn, K. (eds) *Exploring the Body*, pp. 137 - 160. Londra: Macmillan.

Williams, S.J. (2002). Sleep and helth: Sociological reflections on the dormant society. *Health*, *6(2)*, 173-200.

Williams, S.J. (2003). Liminal bodies? Sleep, death and dying. În: Williams, S.J., Birke, L and Bendelow, G. (eds) *Debating Biology: Sociological reflections on Health, Medicine and Society*, pp. 169 - 183. Londra: Routledge.

Williams, S.J. (2007a). The social etiquette of sleep: some sociology reflections and observations. *Sociology*, 41(2), 313-328.

Williams, S.J. (2007b). Vulnerable/dangerous bodies? The trials and tribulations of sleep. *Sociological Review*, *55*, 142-155.

Williams, S. J. și Crossley, N. (2008). Introduction: sleeping bodies, *Body & Society, 14(1),* 1-13.

Wright, L. (2004 [1962]). *Warm and Snug. The History of The Bed*. Londra: Routledge & Keegan Paul Scribd.

Rolul competenței interpersonale în relațiile student-părinte

Alina Duduciuc

În acest capitol vom analiza competența interpersonală la vârsta adultă emergentă (19-25 de ani), mai exact ne interesează studenții aflați în primul an de facultate. Este interesant de observat cum variază competența interpersonală și cum se consolidează această abilitate la vârsta la care, în majoritatea societăților occidentale, se așteaptă din partea tinerilor să ia decizii, să devină independenți față de părinți și să își demonstreze abilitățile de comunicare în relațiile cu ceilalți. Vom observa astfel cum corelează autonomia față de părinți cu indicatorii competenței interpersonale –capacitatea de a stabili relații sociale, de a oferi sprijin emoțional, de a gestiona conflictele și de a fi asertiv. Această studiu a prilejuit totodată testarea și validarea unui nou instrument de cercetare, *Interpersonal Competence Questionnaire* (ICQ), elaborat de psihologii americani Duane Buhrmester, Wyndol Furman, Mitchell T. Wittenberg și Harry T. Reis în 1988.

Competența interpersonală: analiză conceptuală

În sens general, termenul de „competență interpersonală” ne duce cu gândul la o serie de comportamente adecvate unor situații,

și pe care un actor social le adoptă tocmai pentru a obține anumite beneficiile în interacțiunile sociale. Cercetările asupra abilităților de comunicare ale actorilor sociali au operaționalizat termenul de „competență interpersonală" luând în considerație în special trei caracteristici ale comportamentelor umane. În primul rând, este un tip de comportament pe care noi în conversațiile curente obișnuim să îl numim „comportament potrivit", adică acela care ține seama de așteptările sociale, de modul cum ceilalți oameni vor interpreta reacțiile noastre și vor reacționa în consecință (*capacitate de adecvare la context*). În al doilea rând, abilitățile de comunicare sunt direct legate de scopurile noastre, de măsura în care reușim să obținem beneficiile scontate în interacțiunile sociale (*eficiență*). În al treilea rând, competența este numită „interpersonală" deoarece abilitățile noastre sunt vizibile în timpul interacțiunilor cu semenii noștri, având costuri și beneficii pentru fiecare dintre actorii sociali cu care venim în contact (*interdependență*).

Competența interpersonală – înțeleasă ca o serie de abilități și aptitudini direct observabile în context social – a fost studiată intens încă din perioada clasică a psihologiei sociale (1935-1961). La aceea vreme, sub influența tratatelor de psihologie umanistă și psihoterapie, competența interpersonală era definită ca măsura în care individul reușește să își realizeze nevoile de bază prin relațiile cu ceilalți, cum ar fi: siguranța, apartenența, stima și statutul social (Maslow, 1954). Tocmai de aici provine sensul general cu care este utilizat astăzi conceptul de competență interpersonală, anume o serie de comportamente potențiale (exprimarea acordului, inițierea unor relații sociale, empatie, asertivitate, consolare, evitarea conflictelor interpersonale), pe care individul le poate desfășura pentrua reuși în situații de viață diferite (cum ar fi obținerea unor relații armonioase cu semenii, găsirea unui partener romantic, a unui loc de muncă, obținerea unei poziții de conducere etc).

Un studiu de pionierat pe această temă, care a probat dacă menținerea unor relații sociale pozitive aduce beneficii sociale și emoționale actorilor sociali implicați, s-a desfășurat în 1961 sub coordonarea psihoterapeuților americani Sindeny M. Jourard și Paul Lasakow. Aceștia au operaționalizat unidimensional conceptul de competență interpersonală, înțeles ca gradul în care dezvăluim celorlalți gânduri, emoții și experiențe din viața noastră (Jourard, 1961). Sindeny M. Jourard a arătat că elevele unui colegiu medical (*N* = 40) care erau mai deschise față de părinții lor, obțineau rezultate școlare mai bune, reușind, de asemenea, să stabilească relații interpersonale de suport cu colegii și pacienții. Cercetarea din 1961 a fost printre primele care au subliniat importanța competenței interpersonale[1] pentru succesul profesional și social al indivizilor, deschizând calea studiilor ulterioare pe această temă. Nu mai puțin de o sută de concepte relaționate au fost descrise în lucrările din domeniul științelor sociale și comportamentale pentru a explica competența interpersonală a indivizilor, de unde rezultă multidimensionalitatea acestui construct, precum și dificultatea măsurării lui: expresivitate emoțională (*affective expressivity*), *interpersonal sensitivity*, abilități interpersonale (*interpersonal skills*), empatie, inteligență emoțională, autodezvăluire (*self-disclosure*), competență nonverbală (*nonverbal accuracy*) (vezi Spizberg și Cupach, 2002). Fie ca a fost operaționalizat cu indicatori care fac referire la abililități cognitive (ex. capacitatea de a-i înțelege pe alții) sau care fac referire la reacții comportamentale (capacitatea individului a se comporta adecvat în relațiile cu semenii), competența interpersonală a fost descrisă ca având ca efect facilitarea comunicării și relațiilor interumane; rol în dezvoltarea personală și în adaptarea individului la mediu; rol motivant pentru comportamentele pro-

---

[1] În articolul *Self-disclosure scores and grades in nursing college*, Sindeny M. Jourard (1961, p. 246) a utilizat termenul *interpersonal competence*.

sociale și de cooperare, în general (Bandura, 1997; Carton, Kessler și Pape, 1999; Greene și Burelson, 2008; Hess și Philippot 2007; Saarni, 1999; Spitzberg, 2008; Ivan, 2009). Voi revizui în continuare modalitățile în care a fost definit și operaționalizat conceptul de „competență interpersonală".

În studiile privind satisfacția de cuplu, competența interpersonală a fost definită printr-o serie de comportamente care includ autocontrolul, încrederea în sine, conștientizarea emoțiilor proprii sau ale partenerului. John Gottman și Robert Wayne Levenson (1996) au urmărit cum se schimbă pattern-urile de comunicare de-a lungul timpului în cadrul cuplurilor maritale. Pentru aceasta, au fost studiate timp de patru ani 85 de cupluri din orașul american Bloomington (Indiana). In prima fază a cercetării, partenerii au fost rugați să redea istoricul cuplului, cum s-au cunoscut, cum au decis să se căsătorească, momentele bune și mai puțin bune din cadrul căsniciei. În a doua etapă a cercetării, subiecții li s-a cerut să vina la laborator după ce nu și-au vorbit timp de opt ore și avut mai apoi ca sarcină să discute între ei în patru situații diferite: despre o „temă a zilei", despre un subiect care reprezintă sursa disputelor și conflictelor maritale (bani, rude, relații sexuale etc.) și despre un subiect asupra căruia soții au ajuns la un consens. În timpul acesta, cuplurile au fost filmate și de asemenea au fost înregistrate schimbările somatice (nivelul pulsului, mișcările discrete ale mușchilor corpului). Patru ani mai târziu, aceleași cupluri au fost contactate pentru a relua cercetarea. În plus față de prima fază a cercetării, participanții la studiu trebuiau să specifice dacă în această perioadă au luat în considerare divorțul sau dacă au fost separați, în urma unor situații conflictuale pe care nu au reușit să le depășească. Rezultatele cercetării au ilustrat un pattern al interacțiunilor conflictuale, anume mai mult de jumătate dintre disputele în cuplu se terminau prin nerezolvarea conflictelor deoarece niciunul din-

tre parteneri nu ceda. Cuplurile care au demonstrat o competență interpersonală ridicată au fost cele care au vorbit deschis despre dezacordurile lor și au manifestat mai multe emoții pozitive pe parcursul conversațiilor conflictuale. Emoțiile pozitive și capacitatea de a evita tensiunea emoțională au fost predictori ai stabilității și satisfacției maritale (Gottman și Levenson, 1996).

Competența interpersonală a fost considerată, totodată, o percepție a eficacității personale – gradul în care indivizii se simt capabili să ducă la bun sfârșit anumite sarcini. În cadrul unui studiu care a utilizat metoda jurnalului pentru a determina fluctuațiile zilnice ale stării psihologice de bine, Kennon M. Sheldon și colaboratorii (1996) au arătat că autonomia și competența reprezintă nevoi psihologice esențiale ale indivizilor care consolidează încrederea și stima de sine a indivizilor. Studenții cu eficacitate personală mai ridicată (*self-efficacy*) care cred că sunt capabili să efectueze diferite activități (să participe activ la seminarii, să studieze la bibliotecă, să mențină relații armonioase cu prietenii) au o probabilitate mai mare de a experimenta stări psihologice de bine pe parcursul unei săptămânii, atât în zilele lucrătoare, cât și în zilele libere (Sheldon et al., 1996). Studenții înscriși (N = 60) la un curs de psihologiei ai Universității Rochester, care au obținut scoruri mari pe scala de măsurare a eficacității sinelui (MSEI-Multidimensional Self-Esteem, O'Brain și Epstein, 1988), și care simțeau că dețin controlul asupra activităților zilnice, au raportat mai multe emoții pozitive (bucurie, fericire, încântare, distracție) în cursul unei săptămâni comparativ cu cei care declarau că nu au încredere în competențele lor (Sheldon, Ryan și Reis, 1996).

Alți autori au subliniat faptul că abilitățile interpersonale se dobândesc și se cristalizează prin socializare. Când copiii sunt respinși o perioadă îndelungată de cei de aceeași vârstă, acest lucru le afectează dezvoltarea optimă a abilităților de comunicare, iar

sănătatea lor psihică are de suferit. Copiii care se simt izolați de către ceilalți sunt privați practic de interacțiunile pozitive cu egali, acumulând conduite și cogniții improprii menținerii unor relații sănătoase, la vârsta adultă (Parkel și Asher, 1987).

Persoanele competente interpersonal sunt și cele care reușesc să mențină un număr relativ stabil de relații de suport social. Vincent R. Waldron și Melissa R. Lavitt (2000) au arătat că abilitățile de comunicare interpersonală – respectiv autocontrolul și convingerea asupra eficacității sinelui – nu sunt predicatori ai succesului profesional. Astfel, din totalul persoanelor defavorizate social și economic (șomeri), doar 20 la sută au reușit să obțină un loc de muncă după ce au absolvit un curs de formare a competențelor de comunicare (*N* = 101) oferit de una dintre agențiile pentru Forța de Muncă și Ocupare din regiunea de sud-est a Statelor Unite ale Americii. Cei care și-au găsit un loc de muncă au avut, în plus față de competență interpersonală (își gestionau emoțiile în timpul interviului de angajare și se centrau pe expectanțele angajatorului), o rețeaua de suport social care a oferit susținere pe toată perioada de șomaj (Waldron și Lavitt, 2000).

Atribuirea competenței interpersonale unor persoane cu care venim în contact este deseori o schemă mentală prin care simplificăm trăsăturile de personalitate ale acesteia. Charles Pavitt (1990) a arătat că atunci când considerăm o persoană competentă, la nivel cognitiv operăm cu prototipuri. Autorul i-a rugat pe participanți să descrie personalitatea și comportamentul unei persoană în patru situații diferite: când are o dispută verbală cu un prieten, când susține un interviu de angajare, când își ajută prietenul aflat într-o situație dificilă și când trebuie să comunice cu persoane necunoscute la o petrecere. Participanții (*N* = 42) la studiu au apreciat că o persoană care are abilități de comunicare ridicate are de asemenea câteva trăsături de personalitate asociate: direct, deschis, receptiv, încântat,

dominant și adoptă anumite comportamente specifice: atent la mesajele verbale ale partenerul de interacțiune, relaxat când vorbește, își reglează tonul vocii pentru a sublinia mesajeletransmise, menține contactul vizual și își spune punctul de vedere fără echivoc.

Competența interpersonală la vârsta adultă emergentă

În psihosociologie, precum și în psihologia dezvoltării, vârsta cuprinsă între 18-25 de ani a fost denumită „etapa adolescenței târzii" sau „etapa vârstei adulte emergente". O serie de studii au concluzionat că adolescența târzie este o perioadă importantă pe traseul dezvoltării individului deoarece acesta își creează o identitate autonomă, renegociind relațiile cu părinții. Procesul psihologic de individualizare a fost conceptualizat ca o găsire a echilibrului dintre implicarea emoțională față de părinți, nevoia de intimitate și detașarea față de aceștia (Schwartz și Buboltz, 2004).

În societățile occidentale și nord-americane, vârsta adultă emergentă este marcată uneori de câștigarea unor drepturi din punct de vedere legal (dreptul de vot, de a te căsători fără acordul părinților). Cu toate acestea, la nivel social, vârsta adultă emergentă este asimilată fie cu intrarea la facultate (Motgomery și Côté, 2009), fie cu obținerea primului loc de muncă. Caracteristic acestei perioade este restrângerea zonei de influență a părinților în favoarea grupului celor de-o seamă, precum și implicarea într-o gamă largă de relații, activități și roluri sociale (prieten, coleg, student, participant la programele de voluntariat și internship, soț etc.). Tocmai aceste raporturi sociale noi, specifice acestei perioade, extind aspirațiile vocaționale și interpersonale redefinind tipurile de comportamente așteptate din partea celorlalți (Papalia, Olds și Feldman, 2009).

Experiența în sine a facultății reprezintă un proces intens de pregătire pentru socializare, în care mulți beneficiari au obiec-

tive distincte, dar legate între ele: mediul de afaceri vrea tineri angajați motivați, cu mare potențial uman; societatea civilă are nevoie de cetățeni informați şi dedicați; părinții speră ca facultatea va îmbunătăţii nivelul de fericire şi mulţumire al odraslelor, iar studenții înşişi aspiră să îşi îmbunătăţească abilitățile personale şi profesionale. Suplimentar, profesorii şi administratorii încearcă să dezvolte valori şi competențe speciale care să devină parte a vieţii intelectuale a studenților (Motgomery şi Côté, 2009, p. 180).

Demersurile de cercetare inițiate pentru a înțelege relația dintre competența interpersonală a tinerilor aflați în această etapă de vârstă și autonomia față de părinți, au vizat fie modificările care se produc în funcție de anumite dimensiuni ale dezvoltării psihologice sau cognitive (cum ar fi în ce mod facultatea influențează dezvoltarea gândirii morale, capacitatea cognitivă sau emoțională și sporirea autonomiei personale), fie relația dintre contextul social al facultății (statutul socioeconimic, sexul, etnia, numărul studenților care compun grupa de seminar, specificul studiilor, mediul de învățare etc.) și dezvoltarea abilităților interpersonale. Vom analiza în continuare principalele concluzii ale acestor studii.

1. Adolescenții maturi, cu abilități interpersonale dezvoltate stabilesc şi mențin mai multe relații sociale pozitive.

Indivizii cu abilități interpersonale selectează, controlează și mențin anumite comportamente importante pentru inițierea relațiilor sociale, cum ar fi inițiativa contactului social, comunicarea impresiei pozitive, capacitatea de exprimare a interesului și aprobarea socială a noi relații astfel constituite (Buhrmester, 1990; Buhrmester , Furman, Wittenberg & Reis, 1988). Într-un studiu recent condus de Chong Man Chow, Holly Ruhl și Duane Buhrmester

(2013) s-a arătat că tinerii cu abilități empatice superioare sunt capabili să stabilească mai multe relații sociale, să mențină beneficiile rezultate în urma acestora, și să evite conflictele generate de unele cerințe interpersonale.

2. Studenții care consideră că au relații armonioase cu părinții, cu cei de-o seamă şi cu partenerii de viață au o competență interpersonală ridicată şi sunt capabili să răspundă conform aşteptărilor mediului din afara facultății.

Într-un studiu desfășurat pe un număr de 368 de studenți aflați în primul an de facultate din cadrul unei universități din Statele Unite ale Americii s-a arătat că detașarea psihologică față de părinți, împreună cu menținerea încrederii în aceștia reprezintă un factori importanți în dezvoltarea abilităților de autoreglare, cu efecte benefice în planul relațiilor intime și în general cele dezvooltate în grupurile de egali (Schwartz și Buboltz, 2004; Lauresen, Wyndol și Moooney, 2006).

3. Studenții cu abilități interpersonale dezvoltate sunt mai bine adaptați social şi răspund mai bine cerințelor academice.

Longitudinal, pe parcursul facultății, competențele interpersonale ale studenților se modifică ca rezultat al faptului că un aspect important al activității didactice îl reprezintă dezvoltarea competențelor de comunicare. Abilitățile superioare de comunicare au corelat de multe ori cu succesu academic. Rebecca R. Rubin, Elisabeth E. Graham și James T. Mignerey (1990) au urmărit ce ajustări ale abilităților de comunicare se produc și cum corelează acestea cu rezultatele academice în trecerea de la un an universitar la altul. Astfel, timp de patru ani, între 1984-1988, cercetătorii americani au măsurat prin teste standardizate competențele de comunicare ale unui număr de 50 de studenți și le-au comparat cu rezultatele

la testele de licență. Datele cercetării au indicat că în al doilea și al treilea an de facultate studenții își dezvoltă competențe sociale în mare parte datorită activităților extracuriculare (lectura, activități tutoriale, conferințe destinate stundeților). Gradul de implicare în activitățile extrașcolare nu s-a dovedit a fi o variabilă semnificativă care să distingă între stundeții cu competențe de comunicare ridicate și cei cu competențe de comunicare scăzute. Rezultate similare s-au obținut și în urma testării predictorului „audierea unui curs de comunicare", nefiind înregistrată nicio diferență semnificativă între studenții care aveau în curricula academică cursuri de comunicare și cei care nu urmau un astfel de curs. În schimb, în ultimul an de facultate, rezultatele școlare (media generelală la final de facultate), variabila „audierea unui curs comunicare" și scorul la scala de măsurare a competenței de comunicare (PRCA – *Personal Report of Communication Apprehension*, McCroskey, 1982) au corelat semnificativ. Datele cercetării au indicat de asemenea că studenții cu competențe de comunicare scăzute au o probabilitate mai mare de a abandona facultatea.

Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) – un instrument de măsurare a competenței interpersonale

Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) este un instrument de măsurare a abilităților interpersonale, prin care se cere subiectului să se autoevalueze în raport cu anumite situații de comunicare considerate de succes în unele contexte de viață precum: stabilirea unor relații sociale (*initiation*); asertivitatea (*assertiveness*); autodezvăluirea (*self-disclosure*); sprijinul emoțional (*emotional support*); gestionarea conflictelor interpersonale (*conflict management*). Pe o scală de la 1 la 5, subiecții apreciază măsura în care reușesc, spre exemplu, să se prezinte pntru prima dată într-un grup în care doresc să se integreze; să refuze cererea unui prieten apro-

piat când acesta li se pare deplasată; să admită față de partenerul că au greșit etc.

ICQ a fost elaborat de Duhane Buhrmenster și colaboratării săi în 1988 și cuprinde 40 de itemi, grupați în cinci subscale care au demonstrat o consistență internă ridicată și fidelitate test-retest, în studiile anterioare (Buhrmester, 1992; Furman și Buhrmester, 2009; Chow, Ruhl & Buhrmester, 2013). În cercetarea de validare inițială a ICQ (Buhrmester, Furman, Wittenberg și Reis, 1988) (*N* = 453), coeficientul Cronbach Alpha a fost ridicat pentru cele cinci subscale (inițierea relațiilor sociale, α = .86; asertivitate, α = .85; autodezvăluire, α = .82; suport emoțional, α = .86; gestionarea conflictelor α = .77).

Scopul cercetării

Având în vedere rezultatele cercetărilor anterioare care au utilizat ICQ (Buhrmester, Furman, Wittenberg și Reis, 1988; Buhrmester, 1992; Furman și Buhrmester, 2009; Chow, Ruhl și Buhrmester, 2013), am condus o anchetă pe bază de chestionar pentru a identifica relația dintre competența interpersonală a studenților și nivelul de interdependență al relațiilor pe care aceștia le stabilesc cu părinții. M-a interesat în ce măsură participanții caută mai degrabă suportul celor de aceeași vârstă, și se detașează de părinți, în favoarea unor beneficii sociale specifice vârstei mature emergente (alegerea unei cariere, adaptarea la viața de student etc.). Prezenta cercetare investighează relația dintre competența interpersonală și nevoia de autonomie în relația cu părinții, la vârsta adultă emergentă. Acest demers de cercetare a prilejuit totodată testarea și validarea ICQ ceea ce are implicații metodologice pentru studiile viitoare.

Instrumentul cercetare. Pentru testarea relației dintre nivelul de interdependență și competența interpersonală, am construit un chestionar cu 53 de itemi, o parte dintre ei selectaiți din ICQ

(Anexa 1), care măsoară competența interpersonală pe cele cinci dimensiuni: inițierea relațiilor interpersonale, asertivitatea, suportul emoțional, managementul conflictelor. În continuarea acestora, întrebările din chestionar au măsurat atitudinea subiecților față de discuțiile cu părinții, în ce măsură le consideră importante și gradul de interdependență al relațiilor cu părinții prin afirmații față de care subiecții trebuiau să își exprime acordul sau dezacordul e scale de 5 trepte, de tip Likert.

Participanții. La acest chestionar au răspuns un număr de 101 studenți, înscriși la un curs de *Psihosociologia comunicării* din cadrul Facultății de Științe Politice, de la o universitate privată din România. Din totalul participanților la studiu 72 au fost de sex feminin și 29 de sex masculin, cu vârste cuprinse între 18-24 de ani. La data derulării studiului, aproximativ 17% dintre participanți aveau un loc de muncă, deși experiență în muncă era destul de redusă, aproximativ un an. În ceea ce privește situația lor locativă, aproximativ 70% (*N*=70) dintre participanții la cercetare locuiau singuri, iar 30% *(N*=31), cu părinții. Majoritatea participanților la studiu (*N*=82; 81%) își plăteau taxa de studii din veniturile părinților, și doar 7% (*N* =7) din surse proprii (Tabelul 1).

Tablul 1. Distribuția studenților în funcție de variabila „plata taxei de studii" (N=101)

	N	%
Este suportată din veniturile părinților	82	81.2
O plătesc din venitul meu	7	6.9
Și eu, și părinții contribuim	10	9.9
Alte surse financiare	2	2.0
Total	101	100

Rezultate

Testarea validității și fidelității ICQ. Utilizând toți cei 40 de itemi propuși de autorii ICQ, am obținut un nivel de reliabilitate de .80, măsurat prin testul Alpha Cronbach, comparabil cu nivelele înregistrate în cercetările anterioare folosind ICQ (Buhrmester et al, 1988; Buhrmester, 1992; Furman și Buhrmester, 2009; Chow, Ruhl și Buhrmester, 2013). În ce privește scorurile pe subscale, am obținut o validitate destul de ridicată pentru subscala „stabilirea/inițierea unor relații sociale" α =.77, subscala „asertivitate" α = .85, subscala „autodezvăluire" α =.71, subscala „acordarea sprijinului" α = .81, subscala „managementul conflictului" α = .80. ICQ a dovedit o consistența internă pe toate cele cinci subscale indicată și de faptul că toți itemii care intră în componența subscalelor încarcă valori cuprinse între α =.79 și α= .80, pe factorul lor.

Competența interpersonală. Scorurile la ICQ au variat între un minim de 40 (competență interpersonală foarte scăzută) și un maxim de 200 (competență interpersonală foarte ridicată). Pentru a distribui subiecții în patru grupuri, am calculat percentile. În funcție de scorurile obținute, au rezultat patru grupe de studenți: 1) cei cu competența interpersonală foarte scăzută (G1, cu scoruri între 0 și 133); 2) cei cu competență interpersonală scăzută (G2, cu scoruri între 134 și 143); 3) cei cu competență interpersonală medie (G3, cu scoruri între 144 și 151); 4) cei cu competență interpersonală ridicată (G4, cu scoruri între 152 și 200). În continuare, rezultatele vor fi analizate comparativ pe aceste patru grupuri. Din totalul studenților care au participat la cercetare (*N*=101), aproximativ 23.7% (*N*=24) au înregistrat competențe interpersonale scăzute, dacă ne raportăm la scorurile minime și maxime obținute prin aplicarea ICQ. La cealaltă extremă, se situează studenții cu competență interpersonală ridicată, respectiv 27.7% (*N*=28). Studenții care au înregistrat scoruri scăzute și medii pe această scală sunt în număr apro-

ximativ egal, N=25 (24.7%) și respectiv N=24 (23.7%) Majoritatea scorurilor se grupează în jurul valorilor scăzute și medii (N=73), doar 28 de partticipanți onținând competențe interpersonale superioare.

Relația dintre competența interpersonală și situația locativă. Din totalul participanților care au înregistrat scoruri ridicate pe scală ICQ (N=28), doar 7 locuiau cu părinții, restul (*N*=21) locuind singuri. Dintre participanții cu competență interpersonală scăzută (*N*=24), opt locuiau cu părinții și jumătate locuiau singuri (N=12). Rezultatele nu indică o relație semnificativă statistic între situația locativă a studenților și competența interpersonală, dar, în medie, cei care locuiesc singuri au o competență interpersonală ușor mai ridicată (*M*=143.53, *AS* =14.80) față de cei care locuiau cu părinții (*M*=140.00, *AS* =15.65).

În ceea ce privește celelalte componente ale ICQ, respectiv autodezvaluirea, inițierea contactelor sociale, managementul conflictului, sprijinul social și asertivitatea, se observă o ușoară diferență între cei care locuiesc cu părinții și cei care locuiesc singuri, la componenta inițierea contactelor sociale. Astfel, cei care locuiesc cu singuri au obținut, în medie, un scor mai ridicat la componenta „inițierea contactelor sociale" (*M*=34.38, *AS*=5.26) comparativ cu cei care locuiesc cu părinții (*M*=27.54, *AS*=5.37). Per ansamblu nu am înregistrat o relație semnificativă între competența interpersonală a studenților și situația lor locativă (Tabelul 2)

Tabelul 2. Scorurile medii şi abaterile standard la componentele scalei ICQ, în funcție de situația locativă a studenților (N=101).

	Situația locativă	N	Media	Abaterea standard
Inițierea contactelor sociale	Cu parintii	28	27.57	5.37
	Singur	70	30.38	5.26

Asertivitate	Cu parintii	28	29.75	8.08
	Singur	70	29.65	5.93
Autodezvăluire	Cu parintii	28	23.89	5.56
	Singur	70	24.41	5.46
Acordarea sprijinului	Cu parintii	28	34.78	4.72
	Singur	70	34.30	4.59
Managementul conflictelor	Cu parintii	28	24.71	6.27
	Singur	70	24.34	6.36

Autonomie versus dependență afectivă față de părinți. Majoritatea participanților la cercetare (*N*= 43; 42.6%) consideră că este important să discute cu părinții chestiuni legate de viața de student în timp ce 28 (27.7%) dintre aceștia apreciază că aceste discuții nu sunt importante (Tabelul 3).

Tabelul 3. Distribuția studenților în funcție de importanța acordată discuțiilor cu părinții (N=101).

	N	%
Foarte important	21	20.8
Important	22	21.8
Nici important, nici neimportant	30	29.7
Neimportant	16	15.8
Deloc important	12	11.9
Total	101	100

Aproape jumătate dintre cei investigați (*N* = 49; 49%) discută cu părinții despre experiența facultății în timp ce unii dintre aceștia doar ocazional (*N* = 10) sau deloc (*N* = 4). Referitor la probleme întâmpinate în timpul studenției, 31 dintre respondenți consideră că părinții îi înțeleg, iar 23 % din totalul participanților obișnuiau să împărtășească părinților probleme lor și înn timpul liceului.

Aproape jumătate dintre studenții cuprinși în cercetare, 46 %, declară că nu se simt obligați să discute cu părinții despre viața de student, doar pentru că aceștia le plătesc taxa la facultate. Un procent de 10 % consideră însă că le comunică părinților din experiențele facultății pentru că aceștia le plătesc taxa de studii (Tabelul 4).

Tabelul 4. Distribuția subiecților în funcție de acordul/dezacordul cu privire la afirmația „Discut cu părinții deoarece ei îmi plătesc studiile" (N=101).

	N	%
Sigur nu e adevărat în cazul meu	47	46.5
Poate să nu fie adevărat în cazul meu	10	9.9
Nici adevărat, nici neadevărat în cazul meu	25	24.8
Poate să fie adevărat în cazul meu	9	8.9
Sigur adevărat în cazul meu	10	9.9
Total	101	100

În continuare am investigat există o relație semnificativă între abilitățile interpersonale și importanța acordată discuțiilor cu părinții. Rezultatele au arătat că, în medie, cei care au o competenșțe interpersonală ridicată, discută mai des problemele lor cu părinții. De asemenea, cu cât participanții consideră mai importante discuțiile părinții, cu atât competența interpersonală a acestora crește.

Asertivitate versus importanța comunicării cu părinții. În medie, scorurile la componenta asertivitate au fost mai mici pentru cei care consideră importantă comunicarea cu părinții (*M*=28.95, AS=7.80), comparativ cu cei care consideră neimportantă comunicarea cu părinții despre aspectele vieții de student (*M*=13.00, *AS*=2.90) (*t* =-1,74; *p*=.01< 0.05).

Obișnuința de a discuta cu părinții și inițierea contactelor interpersonale. Rezultatele au arătat că studenții care obișnuiau să discute cu părinții despre viața lor de liceu au abilități interperso-

nale în medie mai scăzute (*M*=28.46; *AS*=7.86), pe dimensiunea „inițierea contactelor sociale", comparativ cu cei care au mai nifestat o independență mai ridicată față de părinți încă din perioada liceului(*M*=31.11, *AS*=0,89).

Inițierea contactelor interpersonale și locul de muncă. În medie cei care au un loc de muncă au obținut scoruri mai ridicate la subscala „inițierea contactele sociale" (F= 4.54; p =.03< .05). Acest lucru arată că experiențele acumulate de indivizi în diferite medii sociale pot constribui la dezvoltarea competenței interpersonale.

Discutarea rezultatelor

Cum se schimbă abilitățile de comunicare ale studenților odată cu creșterea autonomiei față de părinți? Specificul relației student-părinte se modifică la vârsta adultă emergentă a studentului, marcată adesea de intrarea la facultate. După cum indică rezultatele prezentei cercetări, studenții mențin un echilibru între dorința de independență (autonomie) și implicarea în relația cu părinții. Pe de o parte, aceștia se află la vârsta la care consideră importantă comunicarea cu părinții pentru că aceștia contrubuie la finanțarea studiilor, pe de altă parte păstrează relații strânse cu părinții, chiar dacă nu mai locuiesc cu aceștia sau se suțin singuri din punct de vedere financiar, tocmai pentru că au o relație consolidată cu părinții pe parcursul liceului când obișnuiau să discute despre „note și profesori", și pentru că, probabil, în acest mod, exersează la „scară mică" competențele de comunicare pe care le extind asupra grupului de prieteni.

Dorința studenților de a fi indepenți nu influențează negativ importanța pe care aceștia o acordă comunicării cu părinții. Rezultate au indicat că există o corelație pozitivă între importanța acordată comunicării cu părinții și competența interpersonală, anume cu cât studenții consideram mai importante discuțiile cu părinții, cu atât

competența interpersonală a acestora este mai ridicată. Rezultatele au indicat că un grad de asemenea mai ridicat de autonomie față de părinți (cei care nu locuiec cu părinții) are influență pozitivă asupra nivelului contactelor sociale cu egali și gradului de asertivitate în relațiile interpersonale.

În ceea ce privește scorurile obținute la scala ICQ, putem spune că majoritatea studenților s-au grupat jurul scorurilor scăzute și medii (*N*=73), competențele lor interpersonale fiind în general scăzute. Am putea explica aceste rezultate prin faptul că majoritatea celor chestionați se află în plin proces de extindere a relațiilor cu grupurile de egaliși de asemenea că la vârsta adultă emergentă competența interpersonală este mai scăzută comparativ cu perioada maturității. În cercetările anterioare (Rubin, Graham și Mignerey, 1990; Schwartz, Johnatan și Walter, 2004; Laursen, Furman și Mooney, 2006), competențele scăzute de comunicare au fost puse pe seama absenței din programa școlară a unor discipline academice capabile să dezvolte abilitățile de relaționare ale studenților.

Studiile viitoare pe această această temă pot viza comparații pe grupe de vârstă diferite și analiza longitudinală a competențele de comunicare ale studenților de-a lungul anilor de studiu.

Bibliografie

Bandura, A. (1997). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A. Locke. *The Blackwell Handbook of Principles of Organization Behaviour* (pp.120-137). Londra: Blackwell.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T. şi Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55(6),* 991-1008.

Buhrmester, D. (1990). Inimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, *61*, 1101-1111.

Burgoon, J.K. şi Hoobler, G.D. (2003). Nonverbal Communication. In M. Knapp & J. Daly. *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 240-299). Londra: Sage.

Butovskaya, M.L., Timentschik, V.M şi Burcova, V.N. (2007). Aggression, conflict resolution, popularity and attitude to school in Russian Adolescents. *Aggressive Behaviour*, *33*, 170-183.

Carton, S., Kessler, A.E. şi Pape, L.C. (1999). Nonverbal decoding and relationship well-being in adults. *Journal of Nonverbal Behaviour*, *23(1)*, 93-100.

Chow, M.C., Ruhl, H. şi Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents'empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, *36*, 191-200.

Furman, W. Şi Giberson, R.S. (1995). Identifying the Links Between Parents and Their Children's Sibling Relationships. În S. Shulman (Ed.) *Close Relationships and Socioemotional Development* (pp. 95-108). Norwood, New Jersey: Ablex.

Furman, W. şi Simon, V.A. (2004). Concordance in attachment states of mind and styles with respect to fathers and mothers. *Developmental Psychology*, *40*, 1239-1247.

Gottman, J. M. şi Levenson, R. W. (1999). What Predicts Change in Marital Interaction Over Time? A Study of Alternative Models. *Family Process, 38*,143-158.

Ivan, L. (2009). *Cele mai importante 20 de secunde. Competența în comunicarea nonverbală*. Bucureşti: Editura Tritonic.

Laursen, B. P., Furman, W. şi Mooney, K. S. (2006). Predicting Interpersonal Competence and Self-Worth From Adolescent Relationships and Relationship Networks: Variable-Centered and Person-Centered Perspectives. *Journal of College Development*, *52,* 572-600.

Papalia, D. E, Olds, S. W. şi Feldman, D. R. (2009). *Dezvoltarea umană*. Bucureşti: Editura Trei.

Parker, J.G şi Asher, S.R.(1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.

Pavitt, C. (1990). A Controlled Test of Some "Complicating Factors" Relevant to the Inferential Model for Evaluations of Communicative

Competence. *Western Journal of Speech Communication*, *54,* 575-592.

Rubin, R.R., Graham, E.E. şi Mignerey, J.T. (1990). A longitudinal study of college students' communication competence *Communication Education*, *39,* 1-14.

Saarni, C. (1991).*The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.

Sheldon, K. M., Ryan R. şi Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 1270-1279.

Schwartz, J. P. şi Buboltz, W. C. (2004). The relationship between attachment to parents and psychological separation in college students. *Journal of College Development*, *45(5)*, 566-577.

Spitzberg, H. B. (2008). Perspectives on nonverbal communication skills. In L.K. Guerrero & M.L. Hecht. *The Nonverbal Communication Reader* (ediția a 3-a) (pp. 21-27). Long Grove, Illinois: Waveland Press.

Spizberg, B. H. și Cupach, R. W. (2003). Interpersonal Skills. In M. Knapp, și J. Daly: *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 564-611). Londra: Sage.

Furman, W. şi Buhrmester, D. (2009). Methodes and Measures: The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development, 33,* 470-478.

Waldron, V. R. şi Lavitt, M. R.(2000) "Welfare-to-work": Assessing communication competencieand client outcomes in a job training program. *Southern Communication Journal* 66, 1-16.

Anexa 1. ICQ (Buhrmester et al, 1988)

Citiți cu atenție fiecare afirmație și stabiliți **cât de ușor vă este** să acționați în modalitatea descrisă în fiecare propoziție. Încercuiți cifra corespunzătoare răspunsului dvs. **Cifra 1** înseamnă „îmi este dificil", iar **cifra 5** - „îmi este foarte ușor". Utilizați celelalte valori (3, 4) pentru a indica diferitele grade în care afirmațiile se potrivesc cazului vostru.

Să cer o întâlnire unei persoane pe care tocmai am cunoscut-o.	1	2	3	4	5
Dupa ce am găsit ceva nou de făcut să încerc să-mi conving prietenii ca este interesant și atractiv să faci asta.	1	2	3	4	5
Să întrețin conversația cu o persoană care îmi place și pe care aș vrea sa o cunosc mai bine.	1	2	3	4	5
Să arăt ca sunt interesat și încântat când fac cunoștiință cu anumite persoane.	1	2	3	4	5
Să mă prezint unei persoane cu scopul de a-i da întalnire ulterior.	1	2	3	4	5
Să sun pe cineva pentru a-i da întâlnire.	1	2	3	4	5
Să le spun persoanelor cu care doresc să mă împrietenesc că mi-au lăsat o impresie bună.	1	2	3	4	5
Să merg la o petrece sau să ies cu persoane pe care nu le cunosc bine, pentru a-mi face noi prieteni/relații.	1	2	3	4	5
Să spun unui prieten/prietene că nu-mi place cum se poartă cu mine.	1	2	3	4	5
Să spun ”nu” când o persoană apropiată mă roagă să fac ceva ce nu doresc.	1	2	3	4	5
Să refuz cererea unui prieten/ prietene când este cam exagerată.	1	2	3	4	5
Să-i atrag atenția prietenului meu/ prietenei că mă neglijează sau că mă desconsideră.	1	2	3	4	5
Să spun unui prieten că face un lucru care mă pune într-o situație jenantă.	1	2	3	4	5
Să trag la răspundere un prieten/ o prietenă, atunci când încalcă o promisiune.	1	2	3	4	5
Să îi spun unui prieten/prietene că m-a făcut să sufăr.	1	2	3	4	5
Să îi spun unui prieten/prietene că mă enervează ceea ce face sau ceea ce spune.	1	2	3	4	5
Să mă confesez (să spun lucruri personale) unei persoane pe care abia am cunoscut-o.	1	2	3	4	5
Să spun unui prieten/ prietene cât de mult țin la el/ ea și îl/o apreciez.	1	2	3	4	5
Să am încredere să-mi arăt latura mai sensibilă unui nou prieten/unei noi prietene.	1	2	3	4	5

Să mărturisesc unui prieten/prietene anumite lucruri mai jenante despre mine.	1	2	3	4	5
Să mă arat așa cum sunt, cu bune și cu rele, persoanelor pe care tocmai le-am cunoscut.	1	2	3	4	5
Să am încredere într-un prieten nou atât de mult încât să îl/o las sa vadă ce simt cu adevărat.	1	2	3	4	5
Să mărturisesc unui prieten/prietene apropiat (e) lucrurile de care mă tem.	1	2	3	4	5
Să schimb subiectul discuției cu un prieten/prietenă de la lucruri generale la lucruri care ne ajută să ne cunoaștem mai bine.	1	2	3	4	5
Să îmi ajut prietenul/prietena când trebuie să ia o decizie importantă în viața (de exemplu, o decizie privind cariera, locul de muncă).	1	2	3	4	5
Să ascult cu răbdare păsul unui prieten/prietene și să arăt înțelegere pentru problemele lui/ei.	1	2	3	4	5
Să îmi ajut prietenul/prietena să înțeleagă anumite aspecte ale problemei cu care se confruntă, pe care nu le sesizează.	1	2	3	4	5
Să îmi ajut prietenul/ prietena să depășească problemele pe care le are cu părinții, cu colegul de cameră etc.	1	2	3	4	5
Să arăt ca ascult cu atenție și că îmi pasă de prietenul/ prietena, când este supărat (ă).	1	2	3	4	5
Să-mi țin promisiunea de a ajuta un prieten/ o prietena la nevoie.	1	2	3	4	5
Să mă arăt cu adevărat preocupat de problemele unui prieten/unei prietene, când acestea sunt neinteresante pentru mine.	1	2	3	4	5
Să găsesc sfaturi pe placul unui prieten/unei prietene, când are nevoie de ajutor.	1	2	3	4	5
Să spun ca e vina mea când o disputa cu un prieten apropiat e pe cale să se transforme într-o ceartă.	1	2	3	4	5
Să nu am resentimente (reacții negative) în relația cu un prieten/prietenă apropiat(ă) după ce a avut loc o cearta între noi.	1	2	3	4	5
Să ascult nemulțumirile prietenului/prietenei fără să mă întreb ce gândește de fapt.	1	2	3	4	5
Să îi dau dreptate prietenului/ prietenei și să-i accept părerea când ne certam.	1	2	3	4	5
Să mă abțin să spun unele lucruri care ar putea conduce la o ceartă.	1	2	3	4	5
Să rezolv o problemă cu un prieten/o prietena fără să-i reproșez că „așa ești/faci tu mereu”	1	2	3	4	5
Să accept părerea prietenului/prietenei când ne certam, chiar dacă nu sunt de acord cu aceasta	1	2	3	4	5
Să-mi stăpânesc nervii față de un prieten/prietenă (chiar dacă s-ar justifică starea mea) pentru a nu strica prietenia.	1	2	3	4	5

Relația dintre stresul organizațional, burnout și munca emoțională în cazul a trei categorii ocupaționale: un studiu explorativ

Laura Mohorea, Dan Florin Stănescu

Introducere

Munca este un aspect central al vieții indivizilor, reprezentând nu numai o sursă de venit, ci și o sursă de suport social, status, autodefinire și mulțumire cu viața în general. Dar și reciproca este valabilă, iar conștientizarea, diagnosticarea și gestionarea prin intervenții a impactului negativ al activității desfășurate în context ocupațional atât la nivel individual, cât și organizațional sunt esențiale pe fondul unei nevoi accentuate de adaptare și dezvoltare în medii dinamice, multiculturale (Leiter și Masclach 2001).

În aceeași măsură, importanța determinării emoțiilor de la locul de muncă și a corelatelor sale organizaționale (stres, burnout) în cazul unor profesii precum aceea de cadru didactic, funcționar public și consultant este importantă pentru a explica fenomenele care influențează atât viața angajaților, cât și mediul organizațional. Pe fondul acestor tendințe remarcate în literatura de specialitate ne-am propus să realizăm un studiu explorativ pentru a investiga relațiile dintre stresul organizațional, burnout-ul și emoțiile de la

locul de muncă, în cazul cadrelor didactice, al funcționarilor publici și al consultanților.

1.1. Stresul ocupațional

Stresul ocupațional solicită atenția celor din domeniu din ce în ce mai frecvent din cauza efectelor negative atât la nivel individual, cât și organizațional. Deși subiectul ocupă un loc central în psihologia industrial-organizațională, nu există încă un acord în literatura de specialitate în definirea sa. Această dificultate provine pe de o parte din perspectiva utilizată în teoretizarea și operaționalizarea sa (ca variabilă independentă, respectiv dependentă). Pe de altă parte, lipsa unei abordări unitare privind stresul se datorează și aplicabilității extinse pe care acesta o are în diverse alte domenii, precum științele sociale sau medicina.

Cooper, Dewe și O'Driscoll (2001) subliniază că abordarea utilizată și tipul cercetării sunt interdependente, în sensul că obiectivele cercetării determină direcția abordării, dar și terminologia poate influența natura și direcția cercetării, precum și posibilele explicații ale rezultatelor. Prin urmare, s*timulii sau agenții stresori* sunt evenimente sau condiții din mediul de lucru care produc stres. *Reacțiile sau răspunsurile la stimuli* sunt definite în termeni de răspunsuri ale indivizilor la factorii stresanți, considerați ca fiind dăunători prin însăși natura lor.

În abordarea generală a conceptului de stres, se disting patru direcții clare (Zlate, 2007), și anume: abordarea stresului ca răspuns, abordarea stresului ca stimul/agent stresor, abordarea stresului ca interacțiune/relație între stimul și răspuns și abordarea stresului ca tranzacție/relație dintre persoană și mediu.

În ceea ce privește stresul organizațional, în continuare vor fi prezentate câteva clasificări importante în operaționalizarea conceptului. O primă clasificare a surselor de stres este realizată de

Greenberg și Baron (1993 *cit. din* Zlate, 2007) și cuprinde deopotrivă stresori care țin de organizație și de diverse aspecte ale vieții indivizilor: solicitările ocupaționale; conflictul de rol; ambiguitatea de rol; suprasolicitarea/subsolicitarea; responsabilitatea pentru alții; absența suportului social; absența participării la decizii; condițiile de lucru; schimbările; evenimente de viață stresante; problemele vieții cotidiene. O altă clasificare este cea a autorilor Le Blanc, Jonge și Schaufeli (2000, p. 152): conținutul muncii; condițiile de muncă; condițiile de angajare și relațiile sociale de la locul de muncă. Cooper și colaboratorii săi (2001) propun o tipologie a surselor de stres care țin exclusiv de mediul de muncă și care este în consonanță cu abordarea stresului ca stimul: caracteristicile intrinseci ale muncii (zgomot, vibrații, temperatură, volumul de muncă, programul de lucru, noile tehnologii, expunerea la riscuri); rolurile organizaționale (conflictul de rol, ambiguitatea de rol, încărcarea de rol, responsabilitatea); relațiile de muncă (stilul de leadership); dezvoltarea carierei (nesiguranța postului, posibilitățile de promovare); factorii organizaționali (cultura și climatul organizațional, comunicarea, politicile organizaționale) și interfața muncă-familie.

Stresul poate fi abordat deopotrivă ca varabilă singulară și ca un complex de variabile aflate în interdependență. În acest sens, cele mai cunoscute modele în definirea stresului sunt: *modelul tranzacțional* (Lazarus, 1966 *cit. din* Cooper et al., 2001), *modelul solicitare-control* (Karasek, 1979 *cit. din* Cooper et al., 2001) și *modelul potrivirii persoană – mediu* (Edwards, Caplan și Harrison, 1998; Caplan, 1987; French, Rogers și Cobb, 1974, French, Caplan și Harrison, 1982 *cit. din* Edwards și Cooper, 1990).

Din perspectiva *modelului tranzacțional*, stresul are un caracter dinamic, fapt sugerat chiar de denumirea modelului. Ca atare, stresul implică o interacțiune, o tranzacție între individ și mediu. Perspectiva tranzacțională este o teorie cognitivă a stresului, potri-

vit căreia persoana percepe mediul ca solicitându-i și depășindu-i resursele, amenințându-i astfel starea de bine și determinând o schimbare la nivelul funcționării individului (Pienaar et al., 2006). Conform *modelului solicitare-control* elaborat în anul 1979 de către Karasek, stresul și tensiunea de la locul de muncă reies din interacțiunea dintre solicitările organizaționale și libertatea de a decide a angajatului în sarcinile zilnice de la locul de muncă (Zlate, 2007). Cel de-al treilea model privind măsurarea stresului îl reprezintă *modelul teoriei potrivirii persoană-mediu* (Caplan, 1987; French, Caplan și Harrison, 1982 *cit. din* Edwards și Cooper, 1988). Acest model sugerează că stresul organizațional apare atunci când abilitățile, deprinderile sau resursele unui individ lipsesc și care sunt necesare în îndeplinirea sarcinilor de lucru sau în climatul organizațional din care face parte (Edwards, Caplan și Harrison, 1998). Cu cât discrepanța dintre cele două este mai mare, cu atât crește probabilitatea ca individul să trăiască consecințe negative în ceea ce privește performanța la locul de muncă (Lin, 2007). Aceste abordări evidențiază natura dinamică a stresului organizațional, văzut ca rezultat al interdependențelor dintre variabile distincte (situaționale și individuale). Mai mult decât atât, aceste modele ale stresului ocupațional accentuează rolul evaluării subiective a individului cu privire la relația dintre individ și mediu sau tranzacția dintre aceste două dimensiuni.

1.2. Burnout

În ultimii 30 de ani, interesul privind burnout-ul a crescut semnificativ în rândurile specialiștilor din domeniul psihologiei, pe măsură ce studiile asupra impactului negativ al fenomenului asupra angajaților și asupra organizațiilor au avansat (Halbesben și Buckley, 2004). Preocupările privind definirea conceptului și delimitarea acestuia de acela de stres în general sunt legate de Ameri-

ca anilor '70. Începând cu această perioadă, o serie de cercetări au subliniat importanța achiziției metodologice și teoretice marcată de introducerea conceptului de burnout (Halbesleben și Buckley, 2004; (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Schaufeli și Buunk, 2003).

Observațiile realizate de Freudenberger, cel care a introdus pentru prima dată termenul de burnout (1974 *cit. din* Maslach și Schaufeli, 1993) au demonstrat faptul că burnout-ul nu este un simplu răspuns caracteristic unui grup restrâns de persoane deviante, ci are o răspândire mult mai largă. În accepția lui Freudenberger burnout-ul se referă la „o stare de oboseală cronică, de depresie și frustrare generată de devotarea unei cauze, unui mod de viață sau unei relații care eșuează în a produce recompensele așteptate și conduce în final la diminuarea implicării și împlinirii muncii" (Freudenberger și Richelson, 1980 *cit. din* Zlate, 2007, p. 598).

O etapă importantă în evoluția burnout-ului o reprezintă perioada anilor '80, marcată de construcția și validarea *Inventarului de Burnout Masclach* (Maslach și Jackson, 1981), primul instrument strandardizat de evaluare a fenomenului, care a fost ulterior revizuit (1996) și continuă să fie utilizat pe scară largă în evaluarea nivelului de burnout. Odată cu elaborarea instrumentului, autoarele propun și o nouă conceptualizare a termenului, pe care îl descriu drept „un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a realizării profesionale apărut la indivizii implicați profesional alături de alții" (Masclach și Jackson, 1981, p. 1). Se disting trei dimensiuni: *epuizarea emoțională* („emotional exhaustion", dimensiunea motivațională, individuală), *depersonalizarea* („depersonalization" dimensiunea interpersonală) și *realizarea personală redusă* („reduced personal accomplishment", dimensiunea de autoevaluare). Deși inițial burnout-ul a fost studiat în special în cazul asistenților sociali și al angajaților din zona serviciilor (profesii considerate a fi predispuse la acest fenomen), Leiter si Schaufeli au demonstrat

consistența conceptului și în cazul altor profesii, contribuind astfel la teoretizarea acestuia ca un fenomen generalizat, „prezent în toate ocupațiile în care indivizii sunt angajați în munca lor" (Leiter și Schaufeli, 1996, p. 240). Mai mult, în acest context burnout-ul a fost conceput mai degrabă ca o criză a individului în raport cu munca sa (Truchot, 2004 *cit. din* Zlate, 2007). Mergând mai departe, schimbările pe care această reconceptualizare le aduce vizează înlocuirea dimensiunii interpersonale din operaționalizarea lui Maslach și Jackson (1981) cu o dimensiune mai generală – cinism, precum și redenumirea dimensiunii reducerii realizării profesionale, care devine eficacitate profesională (Maslach, Jackson și Leiter, 1997).

Elementul comun tuturor teoretizărilor care și-au propus încadrarea conceptuală a teremenului de burnout este faptul că burnout-ul este cauzat de lipsa de congruență dintre mediul de lucru și persoană. De pildă, o varietate de stresori precum un mediu nefavorabil de lucru, numărul excesiv de sarcini sau nivelul de presiune asociat realizării sarcinilor sunt relaționate cu epuizarea emoțională și ulterior cu depersonalizarea. Deși acești factori reprezintă cauze ale stresului în general, cronicizarea acestora, adică perceperea și resimțirea acestora de către angajați drept obstacole între individ și locul de muncă pe o perioadă îndelungată de timp duce la burnout (Greenhaus, 2006).

În conceptualizarea și operaționalizarea burnout-ului s-au impus o serie de modele interpretativ-explicative. Zlate (2007) propune o distincție în acest sens, împărțindu-le în două categorii: *modele nespecifice* (își au originea în diverse paradigme ale stresului, dar sunt reconfigurate în noul cadru al burnout-ului: *modele centrate pe coping* și *modelele centrate pe gestiunea resurselor*) și *modele specifice* (*modelul tridimensional*, Maslach și Jackson, 1981; *modelul fazic*, Golombiewsky și Munzenrider, 1988).

Modelele centrate pe coping își au originea în teoria tranzacțională a stresului avansată de Lazarus (1966 *cit. din* Cooper și Dewe, 2004). De cealaltă parte, dintre modelele centrate pe gestiunea resurselor, unul dintre cele mai cunoscute este *modelul conservării/pierderii resurselor* propus de Hobfoll (1989, 1998, 2002). Pentru că modelele nespecifice relevă condițiile în care burnout-ul poate să apară la locul de muncă, oferind un cadru conceptual care a favorizat apariția modelelor specifice, centrate pe explicarea elementelor intrinseci ale fenomenului, acestea nu vor fi prezentate în detaliu. În schimb, ne vom axa pe descrierea celor mai importante modele din cea de-a doua categorie.

Astfel, apariția *modelului tridimensional* (Maslach și Jackson, 1981; Maslach și Leiter, 1988) este legată de configurarea burnout-ului drept un construct distinct. Acesta este un model structural și procesual. Caracterul structural se referă la faptul că burnout-ul presupune trei dimensiuni: *epuizarea emoțională* (pierderea surselor de energie); *depersonalizarea* (detașarea în relațiile cu ceilalți); *reducerea împlinirii profesionale* (diminuarea stimei de sine și a autoeficacității). Caracterul procesual se referă la relația dintre cele trei dimensiuni și evoluția lor în timp. Din acest punct de vedere, burnout-ul debutează cu epuizarea emoțională care duce la depersonalizare și se încheie cu sentimentul unei realizări profesionale reduse. În ceea ce privește natura relațiilor dintre cele trei dimensiuni, deși autorii au considerat inițial că cele trei componente ale burnout-ului sunt interrelaționate, depersonalizarea având rol de mediere în relația dintre epuizarea emoțională și autorealizarea scăzută, ulterior Leiter (1993 *apud* Schaufeli, 2003) a arătat că depersonalizarea este o funcție distinctă a epuizării emoționale, pe când autorealizarea personală poate exista independent de celelalte două dimensiuni – se dezvoltă în paralel cu epuizarea și nu secvențial, prin intermediul depersonalizării. Într-o nouă dezvoltare,

Leiter și Maslach (2001) au analizat burnout-ul prin prisma teoriei potrivirii dintre persoană și locul de muncă, arătând că în cazul acestui fenomen specific nepotrivirea poate interveni la nivelul a șase arii organizaționale: volumul muncii, control, recompense, comunitate, justiție organizațională și valori.

Mergând mai departe*, modelul fazic* al autorilor Golombiewski și Munzenrider (1984 *cit. din* Cooper et al, 2001) este un model teoretic specific ce a adus completări modelului propus de Maslach și colaboratorii săi. Autorii acestui model susțin că ordinea celor trei dimensiuni este alta pornind cu depersonalizarea, continuând cu reducerea realizării profesionale și se încheie cu epuizarea emoțională, care are cea mai mare forță (Cooper et al., 2001). Pe măsură ce se trece de la o fază la alta se relevă natura cronică a sindromului de burnout.

Prezentarea principalelor modele utilizate în explicarea burnout-ului subliniază importanța acestei variabile atât în context organizațional, cât și la nivel individual. Necesitatea investigării fenomenului se impune, cu atât mai mult cu cât acesta este indispensabil legat de stres (de vreme ce este văzut ca etapă finală a epuizării generate de stresul prelungit la locul de muncă), precum și prin prisma implicațiilor de ordin material, emoțional și chiar financiar pe care burnout-ul le are.

Munca emoțională

Studiul emoțiilor la locul de muncă reprezintă o temă recurentă în literatura de specialitate, ca urmare a confimării aspectelor afective drept unul din cei mai importanți factori din mediul organizațional (Arvey, Renz și Watson, 1998; Ashforth și Humphrey, 1995; Weiss și Cropanzano, 1996 *cit. din* Grandey, 2003; Tam și Brauburger, 2002). Printre cele mai abordate subiecte în contextul emoțiilor la locul de muncă se numără acela de muncă emoțională (*emotional labor*).

Conceptul a fost introdus la începutul anilor '80 de către sociologul american Hochschild, care definește munca emoțională drept afișarea de emoții la locul de muncă în concordanță cu așteptările de rol și regulile de afișare asociate acestora, pe baza unui proces auto-reglator. Deși cercetările inițiale s-au derulat în cazul însoțitorilor de bord, ulterior aplicabilitatea acestuia s-a extins asupra tuturor profesiilor care presupun în general interacțiuni cu diverse părți interesate. În vederea ajustării expresiilor emoționale pentru a acționa în concordanță cu regulile de afișare anagajatul are la dispoziție două strategii: ajustarea de suprafață (*surface acting* – ajustarea emoțiilor la nivel de expresie), respectiv ajustarea de profunzime (*deep acting* – modificarea stării interioare în concordanță cu cerințele impuse) (Grandey 2003).

Strategia ajustării de suprafață (*surface acting*) se referă la încercarea angajatului de a-și adapta numai comportamentul în concordanță cu așteptările de rol la locul de muncă. Spre exemplu, în interacțiunea cu un client nervos, angajatul va afișa un zâmbet, chiar dacă această emoție nu este resimțită cu adevărat în plan intern. Cu alte cuvinte, ajustarea de suprafață se referă la expunerea unui sentiment care nu este în concordanță cu starea interioară a individului. De cealaltă parte, ajustarea de profunzime (*deep acting*) presupune un proces mai complex de schimbare a emoțiilor trăite ca atare, pentru a veni în întâmpinarea cerințelor emoționale de rol (Ashkanasy, Härtel și Daus, 2001).

Conceptualizarea lui Hochschild descrie emoțiile de la locul de muncă drept un proces orientat spre managementul emoțiilor. Ulterior, Ashforth și Humphey (1993) definesc munca emoțională drept „acțiunea de a expune cele mai adecvate emoții, cu intenția de a fi în concordanță cu managementul impresiei specifice organizației" (Ashforth și Humphrey, 1993, p. 89). Ca atare, în acest caz accentul este pus pe comportamentul observabil.

Câțiva ani mai târziu, Morris și Feldman (1996, p. 987, *cit. din* Ashkanasy, Härtel și Daus, 2001) definesc conceptul ca fiind „efortul, planificarea și controlul, necesare pentru a exprima emoțiile dorite de la locul de muncă în timpul interacțiunilor profesionale”. De asemenea, în ultima perioadă, literatura de specialitate și specialiștii din domeniu își concentrează atenția asupra modului în care anagajații își controlează emoțiile (prin expunere sau suprimare) raportat la cele dorite în cazul interacțiunii cu diverși actori din mediul organizațional. În general, se așteaptă ca angajații să își adapteze propriile emoții la strategiile și așteptările aferente în interacțiunea de la locul de muncă (Ashkanasy, Härtel și Daus, 2001).

Printre profesiile care presupun un nivel ridicat de muncă emoțională se pot enumera: însoțitori de bord (Hochschild, 1983), agenții din domeniul relațiilor cu clienții (Rafaeli, 1989; Sutton și Rafaeli, 1988), investigatori și consultanți financiari (Rafaeli și Sutton, 1991), profesioniști din domeniul sănătății (Miller, Birkholt, Scott și Stage, 1995; Miller, Stiff și Ellis, 1988) (*cit. din* Glomb, Rotundo, Kammeyer-Mueller, 2004). În astfel de profesii, cerințele mari de la locul de muncă pot fi în neconcordanță cu starea internă, ceea ce poate duce la un sentiment de disonanță emoțională. Similar procesului de disonanță cognitivă, disonanța emoțională generează o instabilitate în starea afectivă a individului, care poate conduce la creșterea nivelului de stres, un nivel scăzut al satisfacției profesionale sau chiar epuizare emoțională (Glomb, Rotundo și Kammeyer-Mueller, 2004).

Cercetări anterioare

În ceea ce privește stresul, relația sa cu alte variabile importante în conceptualizarea constructului au fost studiate. Astfel, s-a dovedit că stresul la locul de muncă poate duce la apariția bolilor cardiovasculare (Carayon, 1993; Frese, 1985; Leitner, 1993; Parkes et al.,

1994) cu precădere în cazul bărbaților (Hibbard și Papa, 1993; Karasek, Baker, Marxner, Ahlbom, și Theorell, 1981; *cit.din* Borman, Ilgen, Klimoski, 2003, 461). Studiile realizate pe categoria ocupațională a funcționarilor publici au arătat că, principalele caracteristici ale stresului evaluat în cazul angajaților din sistemele militare (Andreescu și Prună, 1999) se referă la: *absențe nemotivate* (absențe neraportate oficial care pot reflecta nemulțumirea față de serviciu, condițiile din unitate sau pierderea încrederii în comandanți), *conflicte minore între membrii unității* (insatisfacția la locul de muncă), *lipsa de coeziune* (situația în care scopul personalului nu mai este unul comun sau lipsa acestuia), *ignorarea ordinelor* (se refuză aplicarea regulamentului în vigoare), *nesubordonare* (se referă la nerespectarea ordinelor și revoltarea personalului) și *eficacitate scăzută* (militarii au o inițiativă scăzută și un nivel de performanță redus).

Cu privire la cadrele didactice, o serie de studii au fost efectuate pentru studierea impactului și a interdependențelor dintre stres, burnout și satisfacția muncii. De pildă, Friedman (2000) explică relația dintre așteptări și realitate în ceea ce privește auto-eficacitatea profesională prin intermediul teoriei discrepanței. Astfel, profesorii își încep cariera extrem de motivați, însă entuziasmul și idealismul inițial sunt frecvent contrabalansate de așa-numitul „șoc al realității" (Friedman, 2000, p. 600). Iar această inhibare a motivației este cauzată de o serie de obstacole pe care profesorii le întâlnesc în activitatea curentă. Probleme de sănătate serioase asociate tensiunilor de la locul de muncă prezintă și consultanții, cadrele didactice și funcționarii publici.

Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune explorarea posibilelor diferențe în experiențierea a trei variabile organizaționale care ocupă un loc central în studiile de psihologie industrial-organizațională datorită

implicațiilor practice pe care asocierea lor le presupune: satisfacția muncii, stresul, și nivelul de burnout, în cazul a trei categorii ocupaționale distincte: cadre didactice, funcționari publici și consultanți.

În vederea atingerii obiectivelor enunțate au fost formulate următoarele ipoteze:

- *Ipoteza I*: Există diferențe semnificative între cadrele didactice, funcționari publici și consultanți în ceea ce privește stresul organizațional.
- *Ipoteza II*: Există diferențe semnificative între cadrele didactice, funcționari publici și consultanți în ceea ce privește nivelul de burnout resimțit.
- *Ipoteza III:* Există diferențe semnificative între cadrele didactice, funcționari publici și consultanți în ceea ce privește nivelul de muncă emoțională.

Metodologie

Participanți

Pornind de la caracteristicile variabilelor incluse în studiul de față am ales să testăm posibilele relații dintre acestea în cazul a trei categorii ocupaționale care, după cum reiese din literatura de specialitate, au fost frecvent investigate în designuri de cercetare asemănătoare, și anume: cadre didactice, funcționari publici și consultanți.

Lotul analizat cuprinde un număr total de 114 participanți, dintre care 31 de bărbați și 83 de femei. Media de vârstă la nivelul întregului lot este *M=32.56* ani, cu o abatere standard *AS=9.48.* Cadrele didactice provin de la două licee teoretice și de la o universitate, cu sediile în București. Funcționarii publici provin din structurile unui minister național cu sediul în București, iar consultanții provin din diverse organizații cu profil financiar și de resurse umane.

Instrumente

Pentru prezenta cercetare au fost utilizate: *Inventarul Masclach de Burnout, Job Stress Survey* (Spielberger și Vagg, 1999; varianta în limba română, Pitariu, Iliescu și Livinți, 2010) și *The Discrete Emotions Emotional Labor Scale* (DEELS, Glomb și Tews, 2002).

Pentru evaluarea nivelului de burnout, a fost utilizată prima variantă a *Inventarului Masclach de Burnout,* dezvoltat de Masclach și Jackson în anul 1981. În această formă inițială instrumentul evaluează aspecte ale sindromului de burnout, redate sub forma a 22 de itemi care surprind diverse sentimente personale sau atitudini, evaluate pe o scală Likert în șapte trepte în termeni de intensitate (*1=foarte slab, abia notabil, 7=foarte puternic, major*), respectiv frecvență (*1=niciodată, 7=în fiecare* zi). În urma analizei factoriale cei 22 de itemi au fost grupați în trei subscale reprezentând componente distincte ale burnout-ului: *Epuizare emoțională, Depersonalizare, Împlinire personală.*

Scala *Epuizării emoționale* conține nouă itemi care se referă la sentimente de suprasolicitare emoțională și epuizare generate de muncă (ex.: *Mă simt stors emoțional de munca mea*). Cei cinci itemi care formează scala *Depersonalizare* constau în răspunsuri impersonale în relația cu beneficiarii produselor sau serviciilor (ex.: *Chiar nu-mi pasă ce se întâmplă cu beneficiarii mei*). Scoruri ridicate pe aceste două subscale indică nivele ridicate ale burnoutului resimțit. Ultima subscală, *Împlinirea personală* este relaționată negativ cu burnoutul resimțit (cu cât sentimentul împlinirii personale este mai scăzut, cu atât nivelul de burnout este mai ridicat), de vreme ce conține opt itemi care indică sentimentul de competență și împlinire în raport cu munca cu oamenii (ex.: *Am realizat multe lucruri notabile în cadrul acestei poziții*).

Chestionarul *Job Stress Survey* a fost elaborat pentru a evalua sursele generale ale stresului ocupațional, operaționalizat sub for-

ma a 30 de situații generatoare de stres relevante pentru contextul organizațional, care predispun la tensiune psihologică. Chestionarul este astfel construit încât, pe lângă identificarea surselor de stres evaluează și severitatea percepută, respectiv frecvența apariției acelor situații stresante, având în vedere ultimele șase luni. Ca atare, JSS este format din trei scale și șase subscale. Scalele JSS-ului sunt: *Indicele de stres ocupațional* (*Job Stress Index, JS-X*); *Severitatea stresului* (intensitatea) (*Job Stress Severity, JS-S*), respectiv *Frecvența stresului (Job Stress Frequency, JS-F)* se referă la *frecvența medie a apariției* celor 30 de situații stresante în timpul ultimelor 6 luni (Spielberger și Vagg, 1999, *cit. din* Pitariu, Iliescu și Livinți, 2010). În ceea ce privește modalitatea de răspuns, angajații evaluează mai întâi, pe o scală de 9 puncte, severitatea percepută a fiecărei situații stresante, prin compararea acesteia cu o situație stresantă standard („*Repartizarea unor sarcini neplăcute*"), care are o valoare medie, corespunzătoare valorii 5 pe scala utilizată în chestionar. Ulterior evaluării severității percepute a celor 30 de situații stresante cuprinse în JSS, respondenții evaluează cât de des s-a produs fiecare situație stresantă în timpul ultimelor 6 luni, pe o scală cuprinsă între *0 și 9+ zile*. Indicii itemilor JSS oferă o estimare a gradului de stres ocupațional resimțit de către participanți în ariile evaluate de JSS.

Mergând mai departe, analizele factoriale efectuate asupra celor 30 de itemi au dus la identificarea a două componente majore ale stresului ocupațional: *Presiunea stresului* (Job Pressure, JP) și *Sprijinul organizațional* (LS). Grupând câte zece itemi, subscalele pentru măsurarea acestor componente ale stresului ocupațional, evaluează presiunile asociate cu munca în sine (JP) și cu lipsa de sprijin (LS) din partea superiorilor, colegilor sau politicilor și procedurilor administrative ale organizației.

Chestionarul *Discrete Emotions Emotional Labor Scale* (Glomb și Tews, 2002) se concentrează asupra expresiilor și non-expresii-

lor comportamentale ale emoțiilor trăite sau nu, în concordanță cu cerințele organizaționale. DEELS este format din trei subscale: *expresii autentice, expresii false și suprimare*. Fiecare subscală include 14 emoții discrete pozitive și negative (entuziasm, fericire, frustrare și tristețe) reprezentative pentru șase clase de emoții (iubire, bucurie, furie, tristețe, frică și ură). Pentru fiecare subscală respondenții sunt rugați să indice, pe o scală Likert în cinci trepte, frecvența cu care au resimțit aceste emoții discrete în ultimele patru luni (*1=nu afișez/exprim nicioadată cu adevărat această emoție*, *5=afișez/exprim cu adevărat această emoție de mai multe ori pe zi*). Din cauza conotațiilor sociale nedezirabile asociate, conceptele *fals*, respectiv *suprimat* nu sunt utilizate ca atare: de pildă, *Cât de des exprimați/afișați sentimente de tristețe la locul de muncă atunci când nu vă simțiți cu adevărat trist/ă?*sau *Cât de des îți interiorizezi sentimentele de tristețe când te simți cu adevărat trist/ă?*

Deși instrumentul este construit pentru a măsura direct frecvența cu care indivizii se angajează în munca emoțională, acesta oferă, de asemenea, informații cu privire la varietatea (de vreme ce include categorii diferite de emoții) și intensitatea emoțiilor (de vreme ce o categorie de emoții constă în emoții de diverse intensități), dimesiuni identificate în literatura de specialitate ca fiind esențiale pentru munca emoțională.

Rezultate

Statistică descriptivă

Mediile și abaterile standard au fost calculate într-o primă etapă pentru cele trei scale. Astfel, în ceea ce privește stresul, rezultatele raportate în Tabelul 1 indică faptul că, raportat la etalonul românesc pentru specialiști, respectiv personal adiminstrativ, Indicele de stres ocupațional (JS-X) înregistrează valori medii comparabile (*M=19.18, AS=11.99,* raportat la *M=20.19, AS=10.06* - specialiști,

respectiv *M=19.65, AS=12.40*). Această tendință se regăsește la mojoritatea celorlalte scale și subscale, singura excepție în acest sens înregistrându-se în cazul Indicelului lipsei de sprijin organizațional (LS-X): media la nivelul lotului analizat este mai mică (*M=16.28, AS*=13.20) în comparație cu valorile medii pentru specialiști (*M=20.15, AS=14.37*), respectiv personal administrativ (*M=19.52, AS=16.01*).

Tabelul 1. Mediile şi abaterile standard pentru scalele JSS (N=114)

Scalele JSS[1]	Media	Abaterea Standard
JS-X	19.18	11.99
JS-S	4.81	1.37
JS-F	3.41	1.76
JP-X	23.34	15.91
JP-S	4.89	1.59
JP-F	4.19	2.20
LS-X	16.28	13.20
LS-S	4.81	1.53
LS-F	2.90	1.96

În ceea ce privește nivelul de burnout resimțit, cele mai mari valori medii sunt raportate pe scala împlinirii personale, atât în termeni de frecvență (*M=5.17, AS=1.30*), cât și în termeni de intensitate (*M=4.86, AS=1.14*). Cu toate acestea, trebuie avut în vedere faptul că această este relaționată negativ cu burnout-ul, ceea ce înseamnă că prezența sa contrabalansează manifestările asociate epuizării emoționale și depersonalizării.

[1] JS-X = indicele de stres ocupațional; JS-S = Severitatea stresului; JS-F = Frecvența stresului; JP-X = Indicele de presiune la locul de muncă; JP- = Severitatea presiunii; JP-F = Frecvența presiunii; LS-X = Indicele lipsei de sprijin organizațional; LS-S = Severitatea lipsei de sprijin organizațional; LS-F = Frecvența lipsei sprijinului organizațional.

Tabelul 2. Mediile şi abaterile standard pentru scalele MBI (N=114)

Scalele Inventarului de Burnout Maslach	Media	Abaterea standard
Epuizare emoțională – frecvență	2.75	1.16
Epuizare emoțională - intensitate	2.86	1.14
Depersonalizare – frecvență	2.09	.99
Depersonalizare – intensitate	2.16	1.05
Împlinire personală – frecvență	5.17	1.30
Împlinire personală – intensitate	4.86	1.14

În cazul muncii emoționale, emoțiile autentic pozitive sunt cele care sunt afișate cel mai frecvent de către participanți (*M=3.41, AS=.73*).

Tabelul 3. Mediile şi abaterile standard pentru scalele DEELS (N =114)

Subscale DEELS	Media	Abaterea standard
Autentic pozitiv	3.41	.73
Autentic negativ	1.94	.50
Fals pozitiv	1.88	.94
Fals negativ	1.40	.72
Suprimare pozitiva	1.68	.88
Suprimare negativa	1.84	.87

Testarea ipotezelor

Pentru testarea ipotezelor enunțate și identificarea posibilelor diferențe în experimentarea celor trei variabile în cazul celor trei categorii ocupaționale distincte, a fost folosită metoda One-Way ANOVA pentru eșantioane independente. Rezultatele sunt raportate în Tabelul 4. Pentru a determina diferențele în cazul nivelului de burnout, un scor compozit a fost calculat prin realizarea mediei în termeni de frecvență pentru epuizare epuizare emoțională și depersonalizare.

Tabelul 4. Testul one-way ANOVA pentru eşantioane independente

		Suma de pătrate	df	Medie	F	Sig.
Burnout (scor total)	Între grupuri	7,22	2	3,61	4,51	,013
	În grup	88,89	111	,801		
	Total	96,12	113			
Indicele de stres ocupațional	Între grupuri	347,34	2	173,67	1,21	,301
	În grup	15898,79	111	143,23		
	Total	16246,13	113			

În cele ce urmează, rezultatele vor fi prezentate pe fiecare ipoteză formulată în parte.

– *Ipoteza I*: Există diferențe semnificative între cadrele didactice, funcționari publici și consultanți în ceea ce privește stresul organizațional.

În urma analizării datelor din tabelul de mai sus, observăm că nu există diferențe semnificative (p>.05) între cadrele didactice, funcționarii publici și consultanții incluși în cercetare. Astfel, prima ipoteză se infirmă.

– *Ipoteza II:* Există diferențe semnificative între cadrele didactice, funcționarii publici și consultanți la nivelul burnout-ului.

În urma calculării coeficientului ANOVA pe cele trei categorii ocupaționale, observăm diferențe semnificative la nivelul general de burnout ($f_{(2,111)}=4.51$, $p<.05$). Următorul pas firesc îl reprezintă calcularea testului t pentru a vedea pe care dintre categoriile ocupaționale există diferențe.

Tabelul 5. Testul t pentru grupuri independente

	Categorii ocupaționale	F	Sig.	t	Df	Sig.
Burnout	cadre didactice -consultanți	.149	.701	-2.005	78	.048
				-2.005	77.999	.048
	cadre didactice și funcționari publici	.229	.633	.955	72	.343
				.961	71.520	.340
	funcționari publici și consultanți	.792	.376	-2.945	72	.004
				-2.966	71.557	.004

Astfel, rezultatele din Tabelul 5 susțin ipoteza conform căreia există diferențe semnificative atât între cadrele didactice și consultanți (*t(78)= -2.005, p<.05*), cât și între funcționarii publici și consultanți (*t(72)=-2.945, p<.01*). Cu toate acestea, nu există diferențe semnificative între cadrele didactice și funcționarii publici (*p*>.05), iar în acest caz ipoteza nu se confirmă.

În privința ultimei ipoteze, a fost calculat coeficientul ANOVA pentru cele trei categorii ocupaționale (Tabelul 6). Se observă diferențe semnificative în ceea ce privește subscala fals pozitiv ($f_{(2,111)}=4.53$, $p<.05$). Astfel, în urma calculării testului *t* rezultă că există diferențe semnificative între cadrele didactice și funcționari publici (*t(72)=2.958, p<.01*), precum și între funcționarii publici și consultanți (*t(72)=-2.055, p<.01*). Cu toate acestea, nu există diferențe semnificative între cadrele didactice și consultanți (*p*>.05), iar în acest caz ipoteza nu se confirmă.

Tabelul 6. Testul one-way ANOVA pentru eşantioane independente

		Suma de pătrate	df	Medie	F	Sig.
Autentic pozitiv	Între grupuri	2.84	2	1.42	2.74	.069
	În grup	57.57	111	.51		
	Total	60.42	113			

		Suma de pătrate	df	Medie	F	Sig.
Autentic negativ	Între grupuri	1.14	2	.57	2.25	.110
	În grup	28.11	111	.25		
	Total	29.25	113			
Fals pozitiva	Între grupuri	7.63	2	3.81	4.53	.013
	În grup	93.50	111	.84		
	Total	101.13	113			
Fals negativa	Între grupuri	2.91	2	1.45	2.82	.063
	În grup	57.26	111	.51		
	Total	60.17	113			
Suprimare pozitiva	Între grupuri	.08	2	.04	.05	.948
	În grup	88.83	111	.80		
	Total	88.92	113			
Suprimare negativa	Între grupuri	2.04	2	1.02	1.34	.265
	În grup	84.51	111	.761		
	Total	86.56	113			

Concluzii

Acest studiu oferă informații relevante cu privire la posibilele diferențe ceea ce privește prezența a trei variabile organizaționale care surprind aspecte centrale ale muncii (stresul organizațional, burnout-ul și emoțiile de la locul de muncă) în cazul a trei categorii ocupaționale distincte (cadre didactice, funcționari publici și consultanți). Astfel, rezultatele obținute arată că nu există diferențe semnificative între cele trei profesii în ceea ce privește stresul perceput și majoritatea subscalelor privind emoțiile de la locul de muncă. În ceea ce privește nivelul de burnout experiențiat, s-au înregistrat diferențe între grupurile de cadre didactice – consultanți și funcționari publici - consultanți, iar o posibilă explicație în acest sens este aceea că în profesiile care presupun o latură interacțională, angajații sunt mai predispuși la burnout (Leiter și Schaufeli, 1996).

Cu toate acestea, se observă că nu există diferențe semnificative la nivelul burnout-ului între cadrele didactice și funcționarii publici.

Rezultatele obținute sunt consistente cu cele raportate în literatura de specialitate (Andreescu și Liță (2006); Kelly și Sean (2004, *cit. din* Andreescu și Liță, 2006); Andreescu și Prună (1999); Maslach și Leiter, 2001).

Cu toate acestea, rezultatele obținute trebuie să fie privite având în vedere limitările demersului investigativ realizat. Astfel, o primă limită se referă la numărul redus de participanți și la lipsa de omogenitate a grupurilor analizate.

Posibile direcții viitoare de cercetare ar putea să aibă în vedere analizarea relației dintre starea de sănătate, stres și burnout la locul de muncă în cazul profesorilor, consultanților și cu precădere al funcționarilor publici utilizând și alte metode pentru a permite indentificarea cauzelor stresului, al motivelor apariției burnout-ului, altfel spus pentru diagnosticare și nu în ultimul rând pentru pentru prevenție. De asemenea, devin important de identificat și cauzele ce duc la diferențele de exprimare a emoțiilor de la locul de muncă între categoriile studiate.

BIBLIOGRAFIE

Andreescu, A., și Liță, Șt. (2006). *Managementul stresului profesional. Ghid pentru personalul din domeniul ordinii și siguranței publice*. Editia a II-a. București: Editura Ministerului Administrației și Internelor.

Andreescu, A., și Prună, Șt. (1999). *Psihopedagogie Militară.* Timișoara: Editura Timpolis.

Anshel, M.H. (2000). *A Conceptual Model and Implications for Coping with Stressful Events in Police Work, Criminal Justice and Behavior, 27*(3).

Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E. și Daus, C.S., (2002). Diversity and emotion: the new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*.

Ashforth, B., Humphrey, R.H., (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review, 18*(1), 88–115.

Borman, W. C., Ilgen, D. R. și Klimoski, R. J. (Eds.). (2003), *Handbook of Psychology. Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 453-493). Nj: John Wiley & Sons Inc.

Cooper, C. L. şi Dewe, P. (2004). *Stress: A Brief History*. Malden: Blackwell.

Cooper, C. L., Dewe, P. şi O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research and applications.* Londra: Sage.

Edwards, J. R. şi Cooper, C. L. (1988). Research in stress, coping, and health: theoretical and methodological issues. *Psychological Medicine, 18,* 15-20.

Edwards, J. R. şi Cooper, C. L. (1990). The person-environment fit approach to stress: Recurring problems and some suggested solutions. *Journal of Organizational Behavior, 11,* 293-307.

Friedman, I. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology, 56,* 595-606.

Glomb, T.M., Rotundo, M., Kammeyer-Mueller, J., (2004). Emotional labor demands and compensating wage differentials. *Journal of Applied Psychology, 89*(4), 700-714.

Glomb, T.M., Tews, M., (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 1-23.

Golombiewski, R. T. şi Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications.* New York: Praeger.

Grandey A.A, (2003). When „The show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal, 46*(1), 86-96.

Grandey, A.A., Tam, A.P., Brauburger, A. L., (2002). Affective states and traits in the workplace:diary and survey data from young workers. *Motivation and Emotion, 26*(1).

Greenhaus, J. H., (2006). *Burnout*. În J.H. Greenhaus și G. A. Callnan (Ed.), Encyclopedia of Career Development, Vol. 2, (pp. 51-52). Londra: Sage Publications.

Halbesleben, J. R. B. şi Buckley, R. M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859-879.

Iliescu, D., Livinți, R. și Pitariu, H., (2010). Adaptarea Job Stress Survey (JSS) în România: Implicații privind manifestări ale stresului ocupațional în România. *Psihologia Resurselor Umane*, 8(1).

Le Blanc, P., de Jonge, J. şi Schaufeli, W. (2000). Job Stress and Health. În N. Chmiel (Ed.), *Introduction to work and organizational psychology: a European perspective* (pp. 148-178). Malden: Blackwell.

Leiter, M. P. şi Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress and Coping, 9,* 229-243.

Leiter, M. P. şi Maslach, C. (2001). Burnout and health. În A. Baum, T. A. Revenson şi J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 415–426). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lin, N. Y., (2007). *Occupational Stress, Personality, and Coping Strategies among Aircraft Maintenance Personnel in Hong Kong*. Accesat la data de 20 ianuarie 2013 de pe http://lbms03.cityu.edu.hk/oaps/ss2007-4708-nyl760.pdf

Maslach, C. şi Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2,* 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. şi Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory, ed. a 3-a. În C. P. Zalaquett şi R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources.* Lanham: Scarecrow Press.

Maslach, C. şi Leiter, M. P. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*(4), 297-308.

Maslach, C. şi Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. În W. B. Schaufeli, C. Maslach şi M. Tadeusz (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research,* (pp. 1-16). Philadelphia: Taylor & Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* (pp. 397-422).

Pienaar, J., Rothmann, S., Van De Vijer, F. J. R., (2006). Occupational Stress, Personality Traits, Coping Strategies, and South African Police Service. *Criminal Justice and Behavior, 33* (3), 1-19.

Schaufeli, W. R. şi Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. În M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst şi C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology,* (pp. 383-424). Danvers: Wiley.

Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, vol. al II-lea. Iaşi: Polirom.

Influența inteligenței emoționale asupra stilurilor de leadership ale liderilor informali în mediul educațional și în cel penitenciar

Cătălina Andra Roșca

Considerații teoretice

Adevăratul lider este liderul informal. Acesta este ales de adepți și autoritatea sa este recunoscută, fără constrângeri, de către aceștia, atât timp cât el răspunde intereselor grupului. Liderul informal este cel mai apropiat de liderul carismatic. Altfel spus, unui lider informal îi este necesar un anumit grad de carismă, față de liderul formal care poate fi total necarismatic. Dacă amintim de carismă, atunci vorbim și despre predilecția acestui tip de lider spre manipularea adepților. Dar, pe când liderul carismatic manipulează adepții pentru a implementa o viziune, pentru a iniția o schimbare, liderul informal influențează grupul pentru a-și consolida statutul, mai ales atunci când se consideră amenințat de un lider emergent. De altfel, liderul informal este supus permanent unei presiuni din partea grupului. Structura informală a grupului este dinamică. Aceasta coagulează permanent subgrupuri noi, fiecare dintre acestea cu un lider informal propriu, mai mult sau mai puțin puternic la nivelul grupului mare. La un moment dat, unul dintre aceste subgrupuri

poate fi în expansiune și, liderul acestuia, liderul emergent, poate să uzurpe statutul liderului informal al grupului. Există, bineînțeles și sensul invers, respectiv destructurarea unor subgrupuri sau chiar al grupului mare. Acest fenomen este întâlnit, mai ales atunci când grupul și-a îndeplinit sarcina și urmează să se dizolve.

Caracteristica de bază a liderului informal este relaționarea. În limbaj sociometric (Mureșan, 1980) componentele principale ale relaționării sunt expansiunea socială (preferințele și respingerile exprimate de liderul informal asupra membrilor grupului) și integrarea socială (preferințe și respingeri primite de lider din partea celorlalți). Pe liderul informal îl interesează faptul „de a fi ales" și de aceea va încerca să acorde atenție fiecărui membru al grupului pentru a putea primi considerație din partea acestuia. O relaționare eficientă are la bază o bună comunicare. În cazul unei comunicări directe, față în față, factorul principal care oferă valoare unei comunicări eficiente este inteligența emoțională, adică aptitudinea de a procesa informații încărcate emoțional într-un mod competent și a o folosi pentru a ghida activitatea (Mayer și Salovey, 1997).

Cercetarea empirică de față își propune să analizeze influențele inteligenței emoționale asupra stilurilor moderne de leadership, respectiv transformațional, tranzacțional și laissez-faire (Avolio și Bass, 2009), în cazul liderilor informali din grupurile de studenți și masteranzi, pe de-o parte, și grupuri de persoane private de libertate, pe de altă parte.

Majoritatea cercetărilor empirice privitoare la rolul, determinările și influența inteligenței emoționale asupra leadership-ului se referă la mediul studențesc, mai rar la cel masteral și foarte rar la grupuri de muncă sau grupuri de militari. Cu siguranță că există deosebiri, uneori semnificative, în relația inteligență emoțională – stil de conducere între aceste grupuri. Pornind de la aceste considerente, actualul demers constă într-o cercetare empirică care include

și mediul penitenciar, cu scopul de a compara datele obținute cu cele din mediul educațional pentru a vedea care sunt, în special, caracteristicile care fac diferența între grupurile din aceste medii diferite. Bineînțels că introducerea unui astfel de lot în cercetare este asociată cu o serie de dificultăți. Gradul scăzut de alfabetizare și lipsa exersării unor deprinderi intelectuale de înțelegere verbală au complicat mult procedura cu toate că, în general, respondenții au colaborat și s-au arătat interesați, mai degrabă de noutatea activității propuse, decât de conținutul acesteia.

Discuțiile avute cu personalul penitenciarului și observațiile efectuate asupra grupurilor de persoane private de libertate (camere de detenție) ne-au relevat, încă de la început, câteva caracteristici în legătură cu liderul informal din mediul penitenciar.

Mediul penitenciar are, în principal, două funcții: funcția custodială și cea de educație (Gheorghe, 2006). Grupurile persoanelor private de libertate (ppl) se constituie pe camere. De obicei, într-o cameră (celulă), se găsesc persoane de același gen, cu vârste diferite, cu condamnări pe termene diferite și din cauze diferite, recidiviști sau nu etc. În fiecare cameră există un lider informal, care are un rol foarte important la nivelul grupului. În principal, acesta asigură legătura cu gardienii sau cu specialiștii (asistenți sociali, psihologi), care desfășoară programe educative și terapeutice. În același timp, el inițiază, asigură, dezvoltă, întrerupe sau tolerează orice evenimente sau fenomene de grup care ființează la nivelul camerei. Normele de interacțiune între deținuți sunt cu totul altfel decât cele din afara zidurilor penitenciarului. Iată câteva exemple evidențiate de o cercetare empirică anterioară (Gheorghe, 2009, pp. 51-52):

- Un sfat bun nu poți primi decât de la deținuții cu vechime în penitenciar;
- În detenție mai bine să fii alături de cel puternic, decât să te ții de o parte;

- În penitenciar nu poți ascunde niciun obiect;
- Cei care declară „refuz de hrană” obțin întotdeauna ce și-au propus;
- Deținuții fără școală multă se simt bine în penitenciar;
- În timpul executării pedepsei, deținuții sunt mai receptivi la lucrurile rele;
- E bine să pari ascultător, supus, deși ceea ce faci nu este din convingere;
- Nu este bine să te porți altfel decât deținuții din grupul din care faci parte;
- Pe timpul detenției este bine să fii în relații bune cu familia;
- Ca să fii lăsat în pace de ceilalți deținuți trebuie să te arăți mai rău decât ești în realitate;
- Unii deținuți nu ar avea putere asupra altora dacă nu ar fi înconjurați de câțiva care execută orbește ordinele lor;
- Nu trebuie să aștepți iubire și înțelegere de la niciun deținut, fiecare fiind preocupat doar de persoana lui;
- Dacă nu deranjezi pe nimeni, nimeni nu te deranjează;
- Dacă ești bine văzut de cadre ai avantaje față de ceilalți deținuți;
- Cei din jurul tău nu trebuie să cunoască adevăratele tale sentimente față de ei.
- Personalul nu trebuie să cunoască decât faptele deosebite care se produc în rândul deținuților.

Dacă facem un exercițiu sumar de analiză, comparând aceste norme cu cele pe care le cunoaștem din mediul studențesc și masteral, observăm că cele mai multe dintre ele, nu numai că nu sunt congruente, dar chiar sunt inversate și se neagă reciproc. De aici, specificitatea deosebită a anumitor grupuri și necesitatea de a studia efectele distincte ale inteligenței emoționale asupra leadershipului. Astfel, în cadrul unui grup, pe lângă structura formală și cea informală, mai există și structura de putere și structura de presti-

giu (Zlate, 2000). Comunicarea și respectiv relaționarea țin cont de aceste structuri și se grefează selectiv pe acestea. Spre exemplu, în cadrul unui grup, un membru poate avea o putere mai mare decât liderul informal și chiar decât liderul formal. Având o relație puternică directă sau indirectă cu decidenții din afara grupului, responsabili pentru ființarea acestuia, acesta poate rezolva cu ușurință, dacă dorește, problemele punctuale ale altor membri ai grupului. În aceeași măsură, există o structură de prestigiu. Membrii grupului sunt ierarhizați în funcție de expertiza de care dau dovadă în atingerea obiectivelor grupului și adesea, cel care deține un prestigiu mai mare, nu este nici lider formal și nici lider informal.

Revenind la grupurile din mediul penitenciar vom constata că structura de prestigiu este cu totul diferită comparativ cu un grup din afară. Această structură și nu cea informală, cu care eram obișnuiți, va „alege" liderul informal. Dar și prestigiul ca atare este „răsturnat", iar lider informal va deveni cel care are la activ cele mai „grele" fapte, infracțiuni săvârșite cu violență, recidivist etc. În penitenciar, statutul ți-l oferă fapta pentru care ai fost condamnat, apoi suportul financiar, iar în cazul infracțiunilor mărunte, cei „căutați" de familie sunt poziționați peste cei „necăutați". În fine, ultima categorie, cea mai defăimată, „paria" în cadrul unei celule, este formată din pedofili, cei care au săvârșit agresiuni sexuale asupra copiilor.

Liderul informal din grupul de deținuți se poate manifesta ca un lider tranzacțional, bazat mai mult pe pedeapsă decât pe recompensă sau poate să fie un veritabil lider pasiv/evitant (laissez-faire), pe care să nu-l intereseze deloc activitatea de conducere, după cum a reieșit din cercetarea empirică realizată.

Obiectivele și ipotezele cercetării

Obiectivul principal al cercetării empirice constă în studierea influenței inteligenței emoționale asupra stilului de leadership al

liderilor informali. Pentru a da un plus de validitate acestor demersuri, am studiat această problematică atât în grupurile studențești și în cele de masteranzi, cât și în grupurile formate din persoane private de libertate din penitenciarul Târgșor. În acest sens, ne-am propus următoarele obiective:

- Analiza gradului de autocunoaștere și respectiv de cunoaștere a stilului de conducere al liderului informal.
- Determinarea modului de influență a inteligenței emoționale asupra stilului de conducere.
- Identificarea unor corelații punctuale, pe scalele inteligenței emoționale (EQ-i) și respectiv pe cele ale stilului de leadership (MLQ), pentru a pune în valoare aspectele nuanțate de determinare și de influență.

Pornind de la obiectivele mai sus menționate, ne-am axat demersurile explicative pe următoarele ipoteze principale:

- Dacă inteligența emoțională influențează stilul de leadership, atunci va exista o corelație pozitivă semnificativă între scalele compozite (EQ-i) și scalele leadership-ului transformațional-carismatic (MLQ). Aceeași corelație ne așteptăm să fie mai puțin semnificativă sau chiar negativă în cazul stilul tranzacțional și pasiv/evitant.
- Dacă inteligența emoțională este unul dintre principalii factori care determină stilul de leadership, atunci ne vom aștepta ca adepții și liderii transformaționali – carismatici să se autoraporteze (Testul Schutte) ca fiind mai inteligenți emoțional decât membrii și liderii celorlalte grupuri.
- În același sens, liderii transformaționali-carismatici vor fi considerați de către adepți ca fiind mai inteligenți emoționali decât ceilalți lideri.
- Dacă stilul transformațional-carismatic reprezintă un stil superior de conducere, efortul suplimentar, eficiența și

satisfacția adepților față de lider, vor fi mai mari decât în cazul celorlalte două stiluri de leadership.

Analiza datelor obținute ne sugerează și o întrebare de cercetare:

- Care sunt cei mai importanți predictori ai inteligenței emoționale în legătură cu influența sa asupra leadershipului transformațional – carismatic?

Desigur pot fi avansate și alte ipoteze și întrebări de cercetare, astfel:

- Nivelul de coeziune grupală corelează pozitiv semnificativ cu gradul de inteligență emoțională al liderului informal și al membrilor echipei.
- O inteligență emoțională dezvoltată la nivelul grupului influențează constructiv și colaborativ interacțiunile inter și intragrupale.

Toate acestea și multe altele vor face obiectul unor interpretări viitoare.

Metodologia aplicată

Pentru atingerea obiectivelor și testarea ipotezelor propuse am utilizat următoarele metode și tehnici.

Testul sociometric

În cazul persoanelor private de libertate, stabilirea liderilor informali nu reprezintă nicio dificultate, aceștia fiind bine cunoscuți de personalul penitenciarului pentru fiecare cameră de detenție. Fie că este vorba de cei preocupați de activitatea educativă și terapeutică sau de cei angrenați în activitatea custodială, aceștia cunosc și lucrează frecvent cu liderii informali (Gheorghe, 2006, 2009). Însă, în cazul grupelor de studenți, liderii informali nu pot fi identificați decât printr-o metodă clasică și care a evoluat, din păcate, foarte

puțin de-a lungul timpului, respectiv testul sociometric. Pentru a vedea gradul de maturizare al relațiilor interpersonale au fost înregistrate informații cu privire la motivația alegerilor și respectiv, a respingerilor, precum și întrebări privind disonanța alegerilor/respingerilor (Mureșan, 1980). În lucrarea de față, obiectivul aplicării acestei metode l-a constituit stabilirea liderilor informali după criteriul profesional, la grupele de studenți, urmând ca celelalte date culese cu acest prilej să fie valorificate și interpretate în lucrări viitoare, pentru analiza altor ipoteze.

Chestionarul Multifactorial de Leadership (MLQ) – Avolio și Bass (2009)

Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ, elaborat de Avolio și Bass (2009), este un instrument de măsurare a comportamentului liderului pe cele trei stiluri de conducere: transformațional, tranzacțional și laissez-faire (pasiv-evitant).

Scalele MLQ sunt structurate în patru categorii – primele trei măsoară comportamentul liderului, cea de-a patra evaluează rezultatele leadership-ului, fiecare categorie grupând în componența sa un anumit număr de scale sau subscale (Avolio și Bass, 2009, pp. 44-48). Categoriile distincte, ale acestui instrument, sunt:

- **scalele transformaționale** - includ cinci scale/subscale și măsoară caracteristicile leadership-ului transformațional:
  - *Influența idealizată* (*II: Idealized Influence: Attributes and Behaviors*). Această scală este împărțită în două subscale, și anume: *Atribute Idealizate* (*IA*) și *Comportamente Idealizate* (*IB*).
  - *Motivația inspirațională* (*IM: Inspirational Motivation*)
  - *Stimularea intelectuală* (*IS: Intellectual Stimulation*)
  - *Aprecierea individuală* (*IC: Individual consideration*)
- **scalele tranzacționale** măsoară caracteristicile tranzacționale la persoanele evaluate și anume, comportamentele

asociate cu tranzacții constructive (de exemplu, recompensă situațională) și corective (de exemplu, management prin excepție):
  - *Recompensa situațională (CR: Contingent Reward)*
  - *Management prin excepție: Activ* (*MBEA: Management-by-Exception: Active*).
- **scalele de comportament pasiv/evitant** (două scale). Acestea descriu lideri care nu reacționează de obicei la situațiile și problemele cu care se confruntă grupul. Acest stil „passive/avoidant behavior" are de cele mai multe ori un efect negativ asupra rezultatelor dorite. Din acest punct de vedere, acest stil este asemănător stilului laissez-faire sau „non leadership". Cele două scale acestui stil sunt:
  - *Managementul prin excepție pasiv (MBEP: Management-by-Exception: Passive);*
  - *Management Permisiv* (*LF: Laissez-faire*)
- **scalele care măsoară rezultatele leadership-ului** integrează trei scale distincte:
  - *Efortul suplimentar (EE: Extra Effort)*
  - *Eficiența (EFF: Effectiveness)*
  - *Satisfacția legată de leadership (SAT: Satisfaction with the Leadership)*

Atât leadership-ul transformațional, cât și cel tranzacțional pot conduce la succesul grupului. Eficiența leadership-ului este evaluată de MLQ pe baza modului în care evaluatorii își percep liderii ca fiind buni motivatori, ca fiind eficienți în interacțiunile de la diferite niveluri ale organizației și ca generând satisfacție.

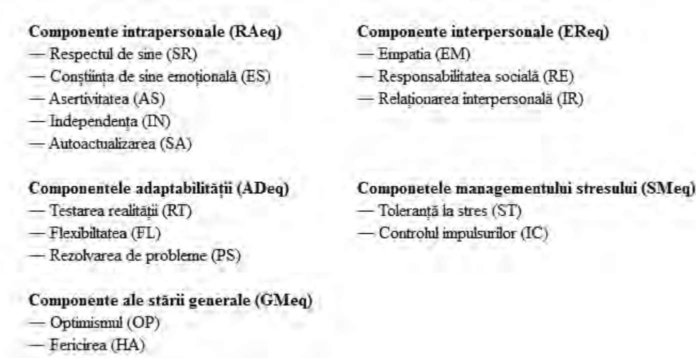
Forma scurtă a MLQ, aplicată în cercetarea de față, conține 45 de itemi, care se scorează în 12 scale, nouă scale și subscale evaluează comportamentele de leadership, iar trei scale măsoară performanța și rezultatele asociate acestor componente. Foaia de răsu-

punsuri utilizează o scală în cinci puncte (*0 – Deloc, 1 – Foarte rar, 2 – Câteodată, 3 – Destul de des, 4 – Frecvent sau chiar întotdeauna*). Pentru a determina nivelulde autocunoaștere privind propriul stil de conducere în cazul liderului, metoda de aplicare a fost autoraportarea, iar pentru membrii grupului s-a folosit raportarea cu observator, adică aceștia au răspuns în legătură cu stilul de leadership al liderului.

Inventarul de Inteligență Emoțională (EQ-i, Bar-On, 1997)

Rodul a 17 ani de cercetări asupra inteligenței emoționale, *Emotional Quotient Inventory* a fost elaborat pe baza analizei factoriale și identifică 15 componente ale inteligenței emoționale, înțeleasă ca aptitudinea de a fi conștient de emoții, de a le înțelege, a le controla și a le exprima (Bar-On, 2011).

Bar-On (2009, p. 4) împarte aceste aptitudini în cinci componente ale inteligenței emoționale, care vor deveni scale compozite în EQ-i, prezentate in Figura 1.



Componente intrapersonale (RAeq)
— Respectul de sine (SR)
— Conștiința de sine emoțională (ES)
— Asertivitatea (AS)
— Independența (IN)
— Autoactualizarea (SA)

Componente interpersonale (EReq)
— Empatia (EM)
— Responsabilitatea socială (RE)
— Relaționarea interpersonală (IR)

Componentele adaptabilității (ADeq)
— Testarea realității (RT)
— Flexibiltatea (FL)
— Rezolvarea de probleme (PS)

Componetele managementului stresului (SMeq)
— Toleranță la stres (ST)
— Controlul impulsurilor (IC)

Componente ale stării generale (GMeq)
— Optimismul (OP)
— Fericirea (HA)

Fig. nr.1 Componentele inteligenței emoționale după R. Bar-On (2009)

Scalele compozite ale EQ-i, corespunzătoare celor cinci componente ale modelului inteligenței emoționale al lui Bar-On, sunt

foarte importante deoarece ele permit o analiză de finețe. Bar-On (2009, pp. 58-59) identifică următoarele scale compozite ale modelului său psihometric:

– Scala EQ Intrapersonală (RAeq, Intrapersonal EQ scale)

Scala *EQ Intrapersonală* evaluează Eu-ul interior. Scorurile înalte la această scală compozită indică persoane care sunt în contact cu trăirile lor, se simt bine cu propria persoană și sunt mulțumite în legătură cu ceea ce fac cu viața lor. Acești oameni sunt capabili să-și exprime sentimentele și sunt independenți, puternici și încrezători în comunitatea ideilor și a convingerilor lor.

– Scala EQ Interpersonală (EReq, Interpersonal EQ scale)

Scala *EQ Interpersonală* se referă la deprinderile interpersonale și la funcționarea socială. Scorurile înalte identifică indivizi responsabili, în care ai încredere, care posedă deprinderi sociale consistente, adică îi înțeleg, interacționează și se relaționează corespunzător cu ceilalți. Aceștia funcționează bine în poziții care necesită interacțiune și care presupun muncă în echipă. Este una dintre cele mai importante scale în leadership.

– Scala EQ Adaptabilitate (ADeq, Adaptability EQ Scale)

Scorul *ADeq*, scala compozită *Adaptabilitate*, este important pentru a descoperi cât de mult succes are o persoană în adaptarea la cerințele mediului, prin evaluarea eficientă a realității înconjurătoare și prin manifestarea unui comportament eficient în situațiile critice. Scorurile înalte la această scală compozită identifică persoanele care sunt în general flexibile, realiste și eficiente în înțelegerea situațiilor atipice, precum și competente în descoperirea soluțiilor adecvate.

– Scala EQ Managementul stresului (SMeq, Stress Management EQ Scale)

Respondenții cu scoruri înalte la această scală compozită sunt capabili să facă față stresului fără a se autodistruge și fără a pierde controlul asupra situației sau asupra lor. Sunt în general calmi, rareori impulsivi și lucrează bine sub presiune. Persoanele care obțin scoruri înalte la această componentă pot să facă față unor sarcini stresante, care provoacă anxietate, frustrare sau care implică un element de pericol.

– Scala EQ Stare generală (GMeq, General Mood EQ Scale)

Această componentă a inventarului măsoară aptitudinea unei persoane de a se bucura de viață, precum și gradul în care viziunea de ansamblu asupra vieții este caracterizată de un sentiment general de mulțumire și de satisfacție. Scorurile înalte indică în general indivizi joviali, pozitivi, plini de speranță și optimiști, care știu să se bucure de viață. Pe lângă faptul că este un element esențial în interacțiunea cu ceilalți, acest atribut este o componentă motivațională cu o mare influență în rezolvarea de probleme și în toleranța la stres. Indivizii care obțin scoruri înalte la *GMeq* ajută la crearea unei atmosfere motivate și pozitive la locul de muncă.

Varianta românească, pe care am folosit-o în cadrul cercetării de față, este adaptată de Livinți și Iliescu (2008). Proba conține 133 de itemi scurți, iar foaia de răspunsuri utilizează o scală în cinci puncte (de la *Neadevărat pentru mine* la *Adevărat pentru mine*). S-a ținut cont de procedura de validare a fiecărei foi de răspunsuri, pe care o recomandă autorul. Pentru lider, s-a utilizat autoraportarea, iar membrii grupului au răspuns pentru lider, la fel ca în cazul MLQ.

Schutte Self Report Emotional Intelligence Test (SSEIT, 1998)

Este un instrument uzual de măsurare a inteligenței emoționale elaborat de Schutte și colaboratorii săi (1998, 2002,

2007 și 2009), pornind de la modelul lui Mayer, Salovey și Caruso (1998, 2002).

SSEIT este un inventar de autoevaluare a inteligenței emoționale, cu 33 de itemi, fiecare având cinci posibilități de răspuns gradual, de la *1 – total dezacord* până la *5 – total acord*. Grila de corectare are trei itemi (2, 28 și 33) cu scorare inversă. Ecartul de variație a punctajului total variază între 33 și 165 de puncte. Testul conține patru scale inspirate din modelul inteligenței emoționale al lui Mayer, Salovey și Caruso (2002), și anume:

Scala I – Percepția emoțiilor, conține 9 itemi;

Scala II – Managementul propriilor emoții, conține 9 itemi;

Scala III – Managementul emoțiilor altora, conține 8 itemi;

Scala IV – Utilizarea emoțiilor, conține 6 itemi.

Consistența internă a fost calculată pe baza răspunsurilor obținute de la 346 de participanți, indicele Cronbach Alpha fiind de *.90* (Schutte et al., 2009). Pentru prezenta cercetare s-a utilizat autoraportarea.

Participanți

Cercetarea empirică cuprinde trei loturi de respondenți (Tabelul 1). Primul lot este alcătuit din 42 de studenți, anul II – Psihologie, de la Școala Națională de Studii Politice și Administrative (SNSPA), București. În urma aplicării unui test sociometric s-au cristalizat cinci grupuri, de la GS1 la GS5, fiecare cu un lider informal bine precizat.

Al doilea lot este format din 52 de masteranzi, anul I și II de la Comunicare managerială și resurse umane, din cadrul Facultății de Comunicare și Relații Publice, SNSPA, București. Prin utilizarea aceluiași procedeu, s-au configurat cinci grupuri, de la GM6 la GM10, cu liderii informali aferenți. Având o populație majoritar feminină (83,33 % în cazul primului lot și 90,38% în cazul lotului

al doilea), pentru a nu mai adăuga încă o variabilă independentă cercetării, am optat pentru ca lotul al treilea să fie format din 41 de persoane private de libertate (ppl) din Penitenciarul Târgșor, femei. În acest caz, liderii informali erau bine cunoscuți pentru fiecare din cele cinci camere de detenție, respectiv grupurile de la GD11 la GD15, inclusiv. În stabilirea liderului informal al fiecărui grup, un rol esențial l-a avut colaborarea cu personalul penitenciarului.

Astfel, cercetarea empirică a reunit 135 de participanți, divizați în 15 grupuri, fiecare grup cu câte un lider informal.

Tabelul 1. Distribuția loturilor de respondenți pe grupuri

Grup	Gen		Studenți
	F	M	Total
GS1	8	2	10
GS2	8	-	8
GS3	8	-	8
GS4	7	1	8
GS5	4	4	8
Total	35	7	42

Grup	Gen		Masteranzi
	F	M	Total
GM6	12	2	14
GM7	11	1	12
GM8	6	1	7
GM9	9	-	9
GM10	9	1	10
Total	47	5	52

Grup	Categorii de vârstă					Persoane private de libertate - Femei - Târgșor
	< 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	> 60	Total
GD11	2	2	3	1	-	8
GD12	2	1	2	2	-	7
GD13	2	5	1	3	-	11
GD14	1	1	2	2	1	7
GD15	2	2	2	2	-	8
Total	9	19	10	10	1	41

Identificarea stilurilor de conducere ale liderilor informali

În urma analizei scorurilor obținute de liderul informal la MLQ, prin autoraportare (autoevaluarea liderului) și prin raportarea cu observator (evaluarea liderului de către membrii grupului) datele au fost prelucrate procentual, rezultând ponderea stilurilor de leadership pentru fiecare lider informal (Tabelul 2). În aceeași măsură, în acest tabel au fost raportate și datele obținute la ultimele scale MLQ, respectiv *EE – Efort suplimentar*, *EFF – Eficiența stilului de conducere* și *SAT – satisfacția membrilor grupului față de stilul de conducere al liderului*, date care vor fi utilizate în analiza ipotezei 4.

Rezultatele raportate în Tabelul 2 permit evidențierea tendințelor privind stilul de conducere al liderului informal al grupului:

1. Singurul lider informal cu un stil dominant transformațional – carismatic, la limita inferioară este CMI din GM7. Se autoapreciază corect, considerând că denotă o pondere de 54.12% transformațional – carismatic, față de 50.72% cu cât a fost apreciat de grup pentru același stil.
2. Există încă patru lideri informali, care manifestă o tendință puternică spre stilul transformațional – carismatic, respectiv CDV (44.10%); ROC (42.29%); TAL (44.41%) și CMA (44.39%).

Tabelul 2. Ponderea stilurilor de leadership

				Stilul de leadership			Rezultatele leadership-ului		
				Transformațional	Tranzacțional	Laissez-faire	Efort suplimentar	Eficiența stilului	Satisfacția stilului
				%	%	%	EE	EFF	SAT
Studenți	GS1	Auoevaluarea liderului	CVD	41.95	41.20	16.85	75.00	68.75	25.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=9	**44.10**	39.17	16.73	68.52	70.83	68.06
	GS2	Auoevaluarea liderului	BZA	37.17	47.12	15.71	76.04	50.00	50.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	25.78	**40.65**	33.57	59.52	64.29	64.00
	GS3	Auoevaluarea liderului	SGE	31.73	48.19	20.08	66.67	75.00	62.50
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	35.44	**42.84**	21.72	59.52	62.50	55.36
	GS4	Auoevaluarea liderului	ROC	47.81	40.40	11.79	100	75.00	87.50
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	**42.29**	39.01	18.70	69.79	72.67	67.19
	GS5	Auoevaluarea liderului	DAG	40.01	43.64	16.35	66.67	75.00	75.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	34.40	**42.72**	22.88	66.67	59.04	73.21
Masteranzi	GM6	Auoevaluarea liderului	TAL	42.83	35.76	21.41	75.00	68.75	75.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=13	**44.41**	38.71	16.88	85.25	81.25	78.75
	GM7	Auoevaluarea liderului	CMI	54.12	32.11	13.77	75.00	62.50	75.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=11	**50.72**	32.43	16.85	75.75	82.38	77.25
	GM8	Auoevaluarea liderului	BAA	44.01	36.68	19.31	58.33	75.00	75.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=6	37.18	**45.79**	17.03	66.67	76.06	63.63
	GM9	Auoevaluarea liderului	CMA	40.30	35.45	24.25	58.33	68.75	62.50
		Evaluarea liderului de către grup	N=8	**44.39**	35.71	19.90	63.58	73.44	78.12
	GM10	Auoevaluarea liderului	ROA	33.93	45.51	20.69	50.00	75.00	25.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=9	31.67	**46.84**	21.49	36.81	51.38	19.44
Persoane private de libertate - femei - Târgșor	GD11	Auoevaluarea liderului	CRA	16.67	36.12	47.21	0	12.55	0
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	30.19	30.58	**39.23**	36.90	43.75	28.57
	GD12	Auoevaluarea liderului	NLU	24.63	47.66	27.71	100	100	100
		Evaluarea liderului de către grup	N=6	27.88	**45.36**	26.76	54.17	61.46	68.75
	GD13	Auoevaluarea liderului	MCA	29.69	29.30	41.01	50.00	50.00	50.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=10	25.34	29.44	**45.22**	34.17	38.75	45.00
	GD14	Auoevaluarea liderului	SRA	45.23	37.10	17.67	76.04	93.75	75.00
		Evaluarea liderului de către grup	N=6	34.49	**43.57**	21.94	75.00	65.63	85.42
	GD15	Auoevaluarea liderului	RVI	37.12	40.42	22.46	83.33	87.50	100
		Evaluarea liderului de către grup	N=7	30.76	**40.36**	28.88	51.19	47.32	51.79

3. Majoritatea liderilor informali sunt considerați de către membri grupului cu tendință puternică spre stilul tranzacțional: BZA, SGE și DAG din colectivul de studenți; BAA și ROA dintre masteranzi și NLU, SRA și RVI dintre persoanele private de libertate.
4. Sunt doi lideri informali CRA și MCA din grupurile de deținuți, care manifestă o tendință spre stilul laissez-faire.
5. Se observă că stilul tranzacțional este cel mai întâlnit, acesta fiind aproape egal distribuit atât la studenți, cât și la masteranzi sau la persoanele private de libertate.
6. Stilul laissez-faire apare doar la persoanele private de libertate. În cazul lui CRA, din GD11, acesta este aproape egal distribuit de membrii grupului său pe cele trei stiluri, având o ușoară tendință (39.23%) spre stilul pasiv/evitant. Acesta însă se autoevaluează cu o tendință puternică (47.21%) spre stilul laissez-faire. În cazul liderului MCA, din GD13, lucrurile sunt mai clare, acesta fiind perceput de membrii grupului, cu o tendință ridicată spre stilul laissez-faire.
7. Stilul transformațional – carismatic este un stil întâlnit rar pe cale naturală, deoarece necesită demersuri susținute pentru a dezvolta resorturile intime care conduc la acest stil: competențele emoționale, carisma, congruența valorilor lider – adept și satisfacția membrilor grupului. Totuși, în cazul cercetării de față, întâlnim un număr relativ mare – 4 lideri, cu tendință puternică și unul cu dominanță la limita inferioară a stilului transformațional – carismatic. Acest lucru se datorează și faptului că membrii grupurilor sunt studenți la psihologie, iar masteranzii studiază resursele umane, care presupun și cursuri de leadership.

Testarea ipotezelor

Prelucrarea scorurilor brute ale respondenților s-a făcut cu ajutorul programului SPSS (Howitt și Cramer, 2005).

Prima ipoteză prognozează o corelație pozitivă semnificativă între inteligența emoțională, scalele compozite ale EQ-i și scalele leadership-ului transformațional-carismatic ale MLQ. Reamintim faptul că scalele compozite ale EQ-i, în concepția lui Bar-On (2009) sunt:

- ***RAeq***, *Intrapersonală* conține: Respectul de sine, Conștiința de sine emoțională, Asertivitatea, Independența și Autoactualizarea;
- ***EReq***, *Interpersonală* conține: Empatia, Responsabilitatea socială și Relaționarea interpersonală;
- ***ADeq***, *Adaptabilității* este alcătuită din: Testarea realității, Flexibilitatea și Rezolvarea de probleme;
- ***SMeq***, *Managementul stresului* are în componență: Toleranța la stres și Controlul impusurilor;
- ***GMeq***, *Starea generală* cuprinde: Optimismul și Fericirea.

Cele cinci scale/subscale ale leadership-ului transformațional – carismatic ale MLQ expuse de Avolio și Bass (2009) sunt:

- ***II***, *Influență idealizată*, conține două subscale:
  - ***IA***, *Atribute idealizate*;
  - ***IB***, *Comportamente idealizate*.
- ***IM***, *Motivație inspirațională*;
- ***IS***, *Stimulare intelectuală*;
- ***IC***, *Apreciere individuală*.

Pentru a testa această ipoteză și a determina în ce măsură scalele leadership-ului transformațional – carismatic se află în relație cu subscalele compozite ale inteligenței emoționale din EQ-i, s-a utilizat coeficientul de corelație Pearson. Rezultatele sunt raportate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Corelație între scalele leadership-ului transformațional – carismatic MLQ și scalele compozite ale EQ-i

		RA	ER	AD	SM	GM
IA	Coeficient de corelație	.38**	.22	.29*	.13	.36**
	Prag de seminificație	.004	.114	.033	.321	.007
IB	Coeficient de corelație	.32*	.24	.36**	.06	.17
	Prag de seminificație	.017	.079	.007	.652	.221
IM	Coeficient de corelație	.23	.17	.37**	.10	.51**
	Prag de seminificație	.096	.219	.006	.445	.000
IS	Coeficient de corelație	.39**	.22	.36**	.15	.14
	Prag de seminificație	.004	.103	.007	.275	.288
IC	Coeficient de corelație	.25	.28*	.33*	.04	.09
	Prag de seminificație	.070	.042	.014	.744	.523
	** Corelația este semnificativă la un prag de .01.					
	* Corelația este semnificativă la un prag de .05.					

Scalele care definesc un lider transformațional – carismatic, corelează semnificativ statistic cel mai mult cu *ADeq*, adică cu *Adaptabilitatea:* pentru *IM*, *Motivație inspirațională*, *r=.37, p<.01*, pentru *IS*, *Stimulare intelectuală*, *r=.36, p<.01*, iar *IB*, *Comportamente idealizate*, *r=.36*, la o probabilitate mai mică de *.01*. Corelații semnificative sunt și între *RAeq*, scala *Intrapersonală* și *IA*, *Atribute idealizate*, *r=.38, p<.01* și *IS*, *Stimulare intelectuală*, *r=.39, p<.01*. La fel între *GM*, *Starea generală*, și *IA*, *Atribute idealizate*, *r=.36, p<.01* și *IM*, *Motivație inspirațională*, *r=.51, p<.01* găsim corelații semnificative statistic. S-au înregistrat și alte corelații mai slabe (*p<.05*) între scalele leadership-ului transformațional – carismatic și scalele compozite ale inteligenței emoționale. Dintre scalele compozite, două nu corelează semnificativ cu scalele leadership-ului transformațional carismatic. Astfel, *EReq*, scala compozită *Interpersonală*, corelează pozitiv semnificativ numai cu *IC*, *Considerație individuală*, *r=.28,*

p<.05. Această asociere poate fi explicată prin faptul că un lider transformațional – carismatic trebuie să știe să relaționeze și să-și dezvolte calitatea contactelor sale interpersonale.

Cea de-a treia ipoteză formulată se confirmă parțial. Scala compozită *SMeq*, *Managementul stresului* nu corelează semnificativ statistic cu niciuna dintre scalele inteligenței emoționale. Să nu-și folosească liderii transformaționali – carismatici, în fapt, liderii informali, ai unor grupuri de studenți și respectiv de masteranzi, inteligența emoțională pentru *Toleranța la stres* și *Controlul Impulsurilor*? Ținând cont că dintre cinci lideri transformaționali – carismatici, patru sunt lideri slabi, manifestând numai o tendință spre acest stil de leadership, iar ultimul este un lider transformațional – carismatic la limita inferioară, acest lucru ar putea explica rezultatele obținute.

Cea de-a doua ipoteză presupune că adepții și liderii transformaționali – carismatici vor raporta (*Testul Schutte*) nivele mai ridicate ale inteligenței emoționale comparativ cu membrii și liderii celorlalte grupuri. Rezultatele (Tabelul 4) indică faptul că, la toate cele patru scale ale SSEIT, respectiv *Percepția emoțiilor*, *Managementul propriilor emoții*, *Managementul emoțiilor altora* și *Utilizarea emoțiilor*, adepții și liderii transformaționali – carismatici raportează o inteligență emoțională mai mare decât membrii și liderii celorlalte grupuri. Se observă că la prima scală grupurile conduse în stilul laissez – faire (*M=35.52, AS=5.39*) au un ușor avans în fața celor conduse tranzacțional (*M=35.44, AS=5.50*). În general, prevalează stilul tranzacțional înaintea stilului permisiv. Cele trei stiluri de conducere se apropie, din acest punct de vedere, la ultima scală: *Utilizarea emoțiilor* (transformațional – carismatic *M=23.77, AS=3.38*; tranzacțional *M=22.84, AS=3.78* și laissez-faire *M=22.36, AS=3.13*). Iar rezultatul poate fi explicat prin faptul că *Utilizarea emoțiilor* reprezintă scala cu cel mai mare grad de dificultate din cadrul SSEIT.

Tabelul 4. Inteligența emoțională a membrilor grupului în funcție de stilul de leadership

Stil leadership		Perceptia emoțiilor	Managementul propriilor emoții	Managementul emoțiilor altora	Utilizarea emoțiilor
Transformațional	Medie	38.03	34.94	31.43	23.77
	Abatere standard	4.11	4.92	4.77	3.38
Tranzacțional	Medie	35.44	32.57	29.47	22.84
	Abatere standard	5.50	5.42	5.21	3.78
Laissez-faire	Medie	35.52	31.94	26.89	22.36
	Abatere standard	5.49	4.40	4.31	3.13
Total	Medie	36.47	33.41	29.88	23.14
	Abatere standard	5.12	5.21	5.12	3.56

Această ipoteză este foarte importantă, deoarece confirmă rolul inteligenței emoționale ca factor determinant al stilurilor de conducere și, pe cale de consecință, al stilului transformațional – carismatic. Aceasta postulează că, într-un grup în care inteligența emoțională este scăzută, stilul transformațional – carismatic nu se poate impune sau se impune cu mare dificultate. Acest grup se pretează, mai degrabă, la un stil tranzacțional. Se întâlnește, în acest context, un fenomen de bias. Grupurile cu stiluri de conducere transformaționale sunt formate din studenți și masteranzi, pe când la cele cu un stil tranzacțional s-au adăugat și cele ale persoanelor private de libertate. Cele cu un stil laissez-faire sunt formate numai din persoane private de libertate.

Mergând mai departe, acest efect de bias este analizat în Tabelul 5.

Tabelul 5. Inteligența emoțională a membrilor grupurilor în funcție de tip (studenți, masteranzi, ppl)

Tip		Perceptia emoțiilor	Managementul propriilor emoții	Managementul emoțiilor altora	Utilizarea emoțiilor
student	Medie	36.40	33.11	30.26	23.80
	N	42	42	42	42
	Abatere standard	4.07	3.67	3.87	2.71
masterand	Medie	38.01	34.67	31.44	23.57
	N	52	52	52	52
	Abatere standard	4.05	5.16	4.55	3.49
ppl	Medie	34.58	32.12	27.51	21.90
	N	41	41	41	41
	Abatere standard	6.57	6.27	6.07	4.12
Total	Medie	36.47	33.41	29.88	23.14
	N	135	135	135	135
	Abatere standard	5.12	5.21	5.12	3.56

Rezultatele indică faptul că masteranzii raportează un grad mai ridicat de inteligență emoțională în cazul primelor trei scale față de studenți. În ceea ce privește însă ultima scală, *Utilizarea emoțiilor*, media scorurilor este mai mică (*M=23.57, AS=3.49*) decât cea obținută de studenți (*M=23.80, AS=2.71*), cu toate că diferența este mică, și ca atare poate fi considerată neglijabilă. În plus, masteranzii și studenții raportează scoruri mai ridicate pe toate scalele inteligenței emoționale comparativ cu persoanele private de libertate.

Această analiză nu numai că vine ca o confirmare a efectului de bias discutat mai sus, dar și consolidează teoria lui Goleman privitoare la dezvoltarea inteligenței emoționale și a competențelor aferente acesteia.

În cazul persoanelor private de libertate, inteligența emoțională este mai redusă, iar partea cultivată a acesteia este, cu siguranță,

estompată, în comparație cu studenții și cu masteranzii. Cei care afirmă că în cazul deținuților „școala vieții" le cultivă o anumită „șmecherie", care presupune „citirea" cu rapiditate a victimelor unor infracțiuni mărunte, adaptarea rapidă și chiar rezolvarea unor probleme cu conținut emoțional, le răspundem că, dacă erau cu adevărat inteligenți emoțional nu intrau în penitenciar. Iată de ce e necesar să ne concentrăm cercetările empirice și asupra unor grupuri diverse și nu numai asupra unor grupuri cultivate (studenți, masteranzi, cursanți MBA).

Confirmarea celei de-a doua ipoteze ne conduce la asumpția că liderul transformațional – carismatic nu poate apărea în orice condiții, ci doar dacă este favorizat de un nivel ridicat de inteligență emoțională a adepților.

Tabelul 6. Mediile și abaterile standard ale scalelor compozite (EQ-i) și ale scorurilor atribuite liderilor de către membrii grupurilor, pentru stilul transformațional vs. tranzacțional

	Stil_leadership	N	Medie	Abatere standard	Eroarea standard a mediei
RA	transformațional	48	32.41	2.40	.34
	tranzacțional	55	27.41	4.07	.54
ER	transformațional	48	31.10	2.54	.36
	tranzacțional	55	27.45	5.53	.74
AD	transformațional	48	32.27	3.48	.50
	tranzacțional	55	27.47	4.47	.60
SM	transformațional	48	33.35	2.98	.43
	tranzacțional	55	28.29	5.20	.70
GM	transformațional	48	33.52	2.68	.38
	tranzacțional	55	30.38	4.46	.60

Tabelul 7. Testul t pentru valorile atribuite liderilor de către membrii grupurilor la scalele compozite (EQ-i). Stilul transformațional vs. tranzacțional

	F	Sig.	T	Df	Sig.
RA	7.68	.007	7.43	101	.000
			7.68	89.32	.000
ER	14.66	.000	4.19	101	.000
			4.38	78.08	.000
AD	3.93	.050	6.00	101	.000
			6.10	99.76	.000
SM	11.67	.001	5.93	101	.000
			6.14	88.01	.000
GM	11.37	.001	4.24	101	.000
			4.38	90.19	.000

Conform ipotezei 3, liderii transformațional – carismatici vor fi considerați de către adepți mai inteligenți emoțional decât ceilalți lideri. În acest sens, testul *t* pentru eșantioane independente a fost realizat (Tabelul 6 și Tabelul 7). Se observă că mediile scorurilor atribuite de către adepții liderilor transformațional – carismatici sunt superioare celor atribuite liderilor tranzacționali de către membrii grupurilor lor. Diferențele cele mai mari se manifestă la nivelul scalei compozite *RAeq*, *Intrapersonală* (*M=32.41, AS=2.40* pentru transformațional și *M=27.41, AS=4.07* pentru tranzacțional), respeciv pe scala *Managementul stresului* (*M=33.45, AS=2.98* pentru transformațional și *M=28.29, AS=5.20* pentru tranzacțional). Datele furnizate de Tabelul 7 confirmă faptul că diferențele la nivelul tendinței centrale este semnificativă statistic, în cazul toturor celor cinci scale compozite ale EQ-i.

Aceeași procedură a fost aplicată și în cazul relației lideri transformaționali versus lideri laissez-faire (Tabelul 8), iar diferențele între mediile obținute pentru cele două stiluri de lea-

dership sunt mai mari, și anume: la scala compozită *EReq Interpersonală M=31.10, AS=2.54* la stilul transformațional, față de *M=21.11, AS=5.01* la stilul permisiv.

Tabelul 8. Mediile și abaterile standard ale scalelor compozite (EQ-i) ale scorurilor atribuite liderilor de către membrii grupului pentru stilul transformațional vs. stilul laissez-faire

	Stil leadership	N	Medie	Abatere standard	Eroarea standard a mediei
RA	transformațional	48	32.41	2.40	.347
	laissez-faire	17	24.58	3.80	.923
ER	transformațional	48	31.10	2.54	.367
	laissez-faire	17	21.11	5.01	1.21
AD	transformațional	48	32.27	3.48	.503
	laissez-faire	17	24.47	4.88	1.18
SM	transformațional	48	33.35	2.98	.430
	laissez-faire	17	25.17	5.18	1.25
GM	transformațional	48	33.52	2.68	.387
	laissez-faire	17	23.94	3.84	.933

Tabelul 9. Testul t pentru valori atribuite liderilor de către membrii grupurilor la scalele compozite (EQ-i). Stilul transformațional vs. laissez-faire

	F	Sig.	T	df	Sig.
RA	3.24	.077	9.80	63	.000
			7.93	20.69	.000
ER	12.99	.001	10.56	63	.000
			7.86	19.00	.000
AD	2.46	.121	7.10	63	.000
			6.05	22.04	.000
SM	10.64	.002	7.89	63	.000
			6.15	19.88	.000

	F	Sig.	T	df	Sig.
GM	3.04	.086	11.23	63	.000
			9.48	21.75	.000

În aceeași măsură, se înregistrează diferențe semnificative și în ceea ce privește scala *Gmeq*, *Starea generală* pentru stilul transformațional *M=33.52, AS=2.58*, comparativ cu *M=23.94, AS=3.84* pentru stilul laissez-faire. Testul *t* confirmă faptul că diferențele dintre aceste medii sunt semnificative statistic (Tabelul 9).

Cu alte cuvinte, adepții liderilor transformațional – carismatici îi evaluează pe aceștia ca având un nivel mai ridicat al inteligenței emoționale, decât în cazul celorlalte stiluri de conducere. Desigur, un rol important în analiza acestei ipoteze îl joacă și carisma. Adepții consideră că liderii carismatici posedă o serie de atribute idealizate, printre care, probabil și inteligența emoțională. În cazul liderilor tranzacționali și, cu atât mai puțin în situația stilului permisiv, acest fenomen nu se produce și de aceea membrii grupului îi evaluează ca fiind mai puțin inteligenți emoțional. În concluzie, ipoteza 3 se confirmă în totalitate.

Ultima ipoteză se referă la rezultatele stilului de leadership, presupunând că adepții liderului transformațional – carismatic consideră că acest stil presupune un efort suplimentar mai accentuat, este mai eficient și generează satisfacție mai mare în comparație cu celelalte stiluri de conducere.

Cele trei scale centrate pe rezultatele leadership-ului din cadrul MLQ sunt:

- **EE**, *Efort suplimentar:* dorința subordonaților de a depune un efort mai consistent pentru atingerea unor obiective superioare, deci să facă mai mult decât în mod obișnuit, sub influența liderilor.

- **EEF**, *Eficiența:* acei lideri care satisfac interesele profesionale ale membrilor grupului, coordonează optim activitatea grupului, îl reprezintă în fața autorităților superioare și ating standardele de performanță ale organizației.
- **SAT**, *Satisfacția legată de stilul de leadership:* liderul induce, prin atingerea țelurilor propuse, satisfacție membrilor grupului, lucru care-i poate determina să continue obținerea unor performanțe ridicate.

Pentru analiza acestei ipoteze am luat în considerare scorurile atribuite de membrii grupurilor liderilor informali la ultimele trei scale ale MLQ (Tabelul 10). Se observă că adepții liderilor transformațional – carismatici consideră că aceștia îi determină să depună un efort mai mare, sunt mai eficienți și le induc o satisfacție mai mare, în comparație cu membrii grupurilor conduse de lideri tranzacționali și laissez-faire. De asemenea, se remarcă faptul că stilul permisiv a înregistrat pentru scala *SAT, Satisfacție* media cea mai mică (*M=2.94, AS=2.48*) față de valoarea medie totală (*M=5.13, AS=2.00*).

Tabelul 10. Media și abaterea standard a scalelor privitoare la rezultatele leadership-ului (MLQ) în funcție de stilurile de conducere

Stil leadership		EE	EFF	SAT
Transformațional	Medie	9.05	11.94	6.03
	N	53	53	53
	Abatere standard	1.76	1.78	1.17
Tranzacțional	Medie	7.38	9.90	5.03
	N	63	63	63
	Abatere standard	2.49	3.12	1.89
Laissez-faire	Medie	4.10	6.36	2.94
	N	19	19	19
	Abatere standard	3.54	4.28	2.48

Stil leadership		EE	EFF	SAT
Total	Medie	7.57	10.20	5.13
	N	135	135	135
	Abatere standard	2.89	3.39	2.00

Rezultatele indică o satisfacție redusă în cazul stilului permisiv, satisfacție măsurată la nivelul membrilor grupului. Tot redus este și efortul suplimentar (*M=4.10, AS=3.54*) în cazul liderului laissez-faire, precum și *EFF*, *Eficiența* (*M=6.36, AS=4.28*). Analiza acestor valori s-a făcut raportat la media de referință, mai precis cu valorile mai ridicate ale celorlalte două stiluri de conducere. Cu toate acestea, în valoarea absolută, nu putem afirma că stilul pasiv/evitant este total ineficient și că nu generează o oarecare satisfacție membrilor grupului. În opinia noastră, un grup condus de un lider laissez-faire se autoreglează și preîntâmpină dezinteresul liderului cu o autoasumare de roluri de către membrii grupului care îi permit grupului să ființeze.

Ca atare, și cea de-a patra ipoteză se confirmă. Pornind de la aceste rezultate, se ridică întrebarea: Care sunt cei mai importanți predictori ai inteligenței emoționale, în legătură cu stilul transformațional – carismatic?

În acest sens, am utilizat analiza de regresie. Deoarece regresia în pași multipli este o modalitate de selectare a predictorilor unei variabile dependente pe baza analizei statistice, am introdus în ecuația de regresie leadership-ul transformațional – carismatic drept variabilă dependentă și cele cinci scale compozite ale inteligenței emoționale evaluate prin intermediul EQ-i ca variabile independente.

Analiza rezultatelor (Tabelul 11 și Tabelul 12) ne conduce la concluzia că scala *ADeq*, *Adaptabilitate*, explică în proporție de 56% prezența leadershipului transformațional – carismatic, iar

variația comună a scalelor *ADeq*, *Adaptabilitate* și *RAeq*, scala *Intrapersonală*, explică împreună acest stil de leadership în proporție de 66%. În cele din urmă, și aceste două scale împreună cu *GMeq*, *Stare Generală*, adică *ADeq* + *RAeq* + *GMeq* explică împreună 70% din varianță în cazul leadership-ului transformațional – carismatic.

Tabelul 11. Regresia în pași multiplii. Modelul 1

Model 1	R	R pătrat	R pătrat ajustat	Eroarea standard de estimare
1	.748a	.560	.556	2.07
2	.817b	.668	.662	1.80
3	.840c	.706	.698	1.70
a. Predictori: (Constant), AD				
b. Predictori: (Constant), AD, RA				
c. Predictori: (Constant), AD, RA, GM				

Tabelul 12. Regresia în pași multiplii. Modelul 2

Model		Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	T	Sig.
		B	Abaterea standars	Beta		
1	(Constant)	-3.71	1.10		-3.36	.001
	AD	.46	.03	.74	12.25	.000
2	(Constant)	-6.79	1.08		-6.25	.000
	AD	.17	.05	.28	3.15	.002
	RA	.38	.06	.56	6.17	.000
3	(Constant)	-8.28	1.09		-7.55	.000
	AD	.11	.05	.19	2.14	.034
	RA	.31	.06	.45	4.92	.000
	GM	.17	.04	.28	3.86	.000
a. Variabila dependentă: leadership transformațional						

Orientarea pragmatică a principalului predictor rezultat în urma regresiei în pași multipli, respectiv *ADeq, Adaptabilitatea*, care are în componență *Testarea realității*, *Flexibilitatea* și *Rezolvarea de probleme*, este oarecum incompatibilă cu zona informală a leadership-ului. O posibilă explicație este aceea că studenții și masteranzii, pentru că aceștia compun grupurile conduse transformațional – carismatic, au învățat să accentueze asupra „utilității" liderului informal, căruia îi pretind să fie purtător de cuvânt, să reprezinte grupul, să fie interfața între grup și profesori sau secretariatul facultății etc. Bineînțeles că un astfel de predictor se pliază mai degrabă pe contextul organizațional, unde aceste probleme sunt numeroase și acute. Prezența celui de-al doilea predictor, *RAeq*, scala *Intrapersonală*, este justificată prin însăși atributele liderului pe care le include: *SR*, *Respectul de sine*, *ES*, *Conștiința emoțională*, *AS*, *Asertivitatea*, *IN*, *Independența* și *SA*, *Autoactualizare*. Cu referire la *GMeq, Starea Generală*, alcătuită din *OP, Optimism* și *HA, Fericire*, nu insistăm deoarece acest predictor este unul recurent în literatura de specialitate. Această scală este destul de controversată din punctul de vedere al legăturii sale cu inteligența emoțională. De altfel, criticile aduse EQ-i-ului l-au făcut pe Bar-On să reconsidere aceste două scale ca fiind mai degrabă factori facilitatori și nu componente de drept ale inteligenței emoționale.

Identificarea și analiza principalilor predictori ai leadership-ului transformațional – carismatic din perspectiva inteligenței emoționale este un aspect foarte important, deoarece facilitează, spre exemplu, alcătuirea unui plan de training, respectiv orientarea demersurilor formative privind leadership-ul transformațional – carismatic.

Concluzii

Modelul gamei complete de leadership (Bass și Avolio, 1997) presupune trei stiluri de conducere: transformațional, tranzacțional și laissez-faire.

Reprezentând o nouă paradigmă, stilul transformațional este definit de patru caracteristici: articulează o viziune și, prin intermediul *influenței idealizate* reușește implementarea acesteia, induce fiecărui membru al grupului *motivație inspirațională*, oferă *stimulare intelectuală* și *considerație individuală*.

Cercetarea de față și-a propus să analizeze influența inteligenței emoționale asupra stilurilor de leadership. Concept apărut relativ recent și încă insuficient fundamentat teoretic și empiric, inteligența emoțională este considerată fie o aptitudine (Mayer, Salovey și Caruso, 2004), fie o competență (Boyatzis și Mckee, 2005; Goleman, Boyatzis și McKee, 2002) sau este explicată printr-un model psihometric (Bar-On, 2009).

Loturile de respondenți (studenți, masteranzi, persoane private de libertate) au fost alese în scopul punerii în evidență a specificităților influenței inteligenței emoționale asupra stilurilor de conducere, în funcție de caracteristicile liderului, neglijând importanța membrilor grupului. Prin cercetarea de față am dorit să relevăm faptul că inteligența emoțională a liderului se conjugă cu cea a membrilor grupului, iar din acest punct de vedere se poate vorbi de influența acesteia asupra stilului de conducere.

În ceea ce privește ipotezele propuse, acestea s-au confirmat fie în totalitate, fie parțial. Mai mult, avâdn în vedere rezultatele altor cercetări empirice și meta-analize pe acest subiect, putem afirma că acestea sunt consistente cu cele obținute în cadrul prezentului studiu. Bineînțeles că parte din datele obținute pot face obiectul unor interpretări viitoare.

Bibilografie

Avolio, B.J. și Bass, B. (2009). *Multifactor Leadership Questionnaire*, adaptat în România de Iliescu, D., Beldean, F. și Sîntion, F. Cluj-Napoca: Editura Sinapsis.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual. Toronto*: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2009). *Emotional Quotient Inventory: EQ-I*, adaptat în România de Livinți, R., Iliescu, D. Cluj-Napoca: Editura Sinapsis.

Bar-On, R. (2011). Inteligența emoțională și inteligența socială. Observații pe baza Inventarului de calcul al Coeficientului Emoțional. În Bar-On, R. și Parker, J.D.A., *Manual de inteligență emoțională*. București: Editura Curtea Veche.

Bass, B.M. și Avolio, B. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.

Boyatzis, R. și McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope and Compasion*. Boston: Harvard Business School Press.

Gheorghe, F. (2006). *Fenomenologie penitenciară*. București: Editura Oscar Print.

Gheorghe, F. (2009). *Psihologie penitenciară*. București: Editura Oscar Print.

Goleman, D., Boyatzis, R. și McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Howitt, D. și Cramer, D. (2005). Introduction to Statistics in Psychology (ediția 3). Harlow: Pearson.

Mayer, J. D. și Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? În P. Salovey și D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P., și Caruso, D. (1998). Competing models of emotional intelligence. În R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P. și Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J., Salovey, P. și Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.

Mureșan, P. (1980). Învățarea socială: teorii, forme, procese mecanisme. București: Editura Albatros.

Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. șiDornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.

Schutte, N.S., Malouff, J., Simunck, M., Hollander, S. și McKeuley, J. (2002) Characteristic emotional intellingence and emotional well-being. *Cognition and Emotions, 16*, 769 – 786.

Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. și Rooke, S. (2007). Meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. C*ognition and Emotion, 16,* 769-785.

Schutte, N.S., Malouff, J.M. și Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotion Scale, Stough, C., Saklofske, D. și Parker, J. (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence* (pp. 119 – 135), New York: Springer Publishing.

Zlate, M., (2000). *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Editura Universitară.

Influențează locul de control al sănătății şi stima de sine asociată performanței pierderea de productivitate cauzată de prezenteism? O cercetare exploratorie

Cristiana Cătălina Cicei,
Laura Mohorea,
Anca Alexandra Teodoru

Introducere

Schultz și Edington (2007), în cadrul unui articol de sinteză, consideră că adesea, un număr ridicat de angajatori au minimizat consecințele stării de sănătate asupra productivității. Demerouti, Le Blanc, Bakker, Schaufeli și Hox (2009) atrag atenția asupra faptului că prezenteismul poate fi considerat o problemă cu efecte importante pentru companii, care generează o diminuare a productivității. Din perspectiva lui Johns (2010), dacă absenteismul a fost îndelung studiat, prezenteismul a început de curând să fie recunoscut ca o temă distinctă de cercetare, atât din prisma contribuțiilor teoretice în domeniul prezenței la locul de muncă, dar și din perspectiva implicațiilor practice (la nivelul organizațiilor sau asociate stării de bine a angajaților) (Johns, 2011). Chiar dacă numărul de articole care abordează problematica prezenteismului este extrem de scăzut, reprezentând conform lui Dew, Keefe și Small (2005 *cit. in.* Hansen

și Anderson, 2008, p. 956) doar „.01% din numărul studiilor științifice care investighează absenteismul", prezenteismul nu este un fenomen recent (Hansen și Anderson, 2008). Spre exemplu, Burton, Chen, Conti, Schultz, Pransky și Edington (2005) subliniază faptul că prezenteismul a fost asociat cu niveluri ridicate de stres, insatisfacție în viață și în muncă și cu o stare proastă de sănătate în rândul angajaților, iar Hemp (2004) indică faptul că prezenteismul este mult mai dificil de identificat și mai costisitor decât absenteismul, cauzând pierderi de aproximativ 150 de miliarde de dolari companiilor americane. Din perspectiva generalizării, Hansen și Anderson (2008) subliniază faptul că prezenteismul asociat bolii are aceeași prevalență ca absenteismul, peste 70% dintre angajații danezi venind la muncă bolnavi cel puțin o dată într-un interval de 12 luni.

Johns (2010) identifică în literatura de specialitate două direcții importante de cercetare care au definit și investigat prezenteismul. Prima este impusă de către cercetători europeni din domeniul managementului, epidemiologiei și sănătății ocupaționale, iar cea de-a doua de către cercetători, în principal americani, cu formare medicală (Johns, 2010). Prima linie de cercetare examinează frecvența prezenteismului (Johns, 2010), definit de către Aronsson, Gustafsson și Dallner (2000 *apud* Johns, 2010, p. 521) drept „a fi prezent la muncă atunci când ești bolnav", frecvență care este determinată de caracteristici ocupaționale sau insecuritate în muncă (Johns, 2010), în timp ce a doua linie investighează efectele stării de sănătate sau ale unei probleme specifice asupra productivității la locul de muncă (Johns, 2010), prezenteismul presupunând „a fi prezent la muncă, însă a nu munci, sau cel puțin nu la capacitatea maximă" (Johns, 2010, p. 520).

Din perspectiva măsurării, în primul caz frecvența prezenteismului poate fi măsurată printr-un singur item (Johns, 2010); Aronsson *et al.* (2000) utilizează o întrebare care ulterior a fost utilizată

sau reformulată în variate alte studii, mai precis: *„S-a întâmplat ca în ultimele 12 luni să fi mers la muncă în ciuda sentimentului că ar fi trebuit să îți iei concediu pe caz de boală din cauza stării de sănătate?”* (p. 504). Răspunsurile sunt oferite pe o scală cu patru trepte care variază de la *Nu, niciodată* la *Da, mai mult de 5 ori* (Aronsson *et al.*,2000). Alți cercetători au modificat maniera de raportare a frecvenței prezenteismului (Johns, 2010); spre exemplu, Demerouti *et al.* (2009) au utilizat o scală dihotomică (*0 - Nu*, *1- Da*) pentru a reduce erorile de răspuns, considerând că itemii care măsoară prezenteismul se bazează pe o reactualizare a informației într-un interval mai ridicat de timp, iar Hansen și Andersen (2008) utilizează o scală de răspuns cu șase trepte (*niciodată, o dată, 2-3 ori, 4-5 ori, 6-10 ori* și *mai mult de 10 ori*).

În ceea ce privește pierderea de productivitate asociată prezenteismului, conform lui Johns (2010) pot fi identificate în prezent cel puțin 14 instrumente, care „solicită respondenților să auto-raporteze o serie de informații privind starea de sănătate și să estimeze modul în care sănătatea lor a afectat productivititatea” (p. 523). Acestea pot măsura efectul stării de sănătate asupra variatelor fațete ale funcționării la locul de muncă (WLQ) sau oferă un scor al productivității globale (HPQ) (Johns, 2010, p. 523), dar și efectul stării generale de sănătate sau efectul unei probleme de sănătate specifice (WPAI:GH vs. WPAI:SHP).

Se poate menționa faptul că o serie dintre aceste instrumente măsoară atât prezenteismul, cât și absenteismul. Spre exemplu, HPQ *(The World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire*) este alcătuit din itemi care măsoară atât prezenteismul, cât și absenteismul (Kessler *et al.*, 2003). De asemenea, WPAI (*Work Productivity and Activity Impairment Questionnaire*) este alcătuit din șase întrebări care măsoară absenteismul și prezenteismul la locul de muncă (ex: *„În timpul ultimelor șapte zile, cât*

de mult problemele de sănătate au afectat productivitatea în timp ce lucrați?"), având o formă generală care vizează starea de sănătate (WPAI:GH), dar și o formă specifică destinată diferitelor probleme de sănătate (WPAI:SHP) (Reilly, Zbrozek, și Dukes, 1993). Cu toate acestea, există și instrumente destinate doar măsurării prezenteismului. Spre exemplu, WLQ (*Work Limitations Questionnaire*) evaluează măsura în care problemele cronice de sănătate interferează cu capacitatea de a îndeplini roluri profesionale, fiind alcătuit din patru subscale (solicitări temporale, solicitări fizice, solicitări mentale și interpersonale, solicitări asociate efectelor; ultima subscală este cel mai puternic predictor al pierderii de productivitate) (Lerner *et al.*, 2001). De asemenea, scala Standford a prezenteismului (*Stanford Presenteeism Scale-SPS*) este alcătuită din 32 (forma lungă) sau șase itemi (forma scurtă) și măsoară efectele sănătății asupra productivității fiind alcătuită din două subscale: Realizarea muncii (*Completing work*) și Evitarea abaterilor (*Avoiding distraction*) (Koopman *et al.*, 2002).

Având în vedere prima perspectivă, Demerouti *et al.* (2009) au subliniat, în cadrul unei cercetări longitudinale, faptul că solicitările muncii (*job demands*) cauzează un nivel ridicat de prezenteism la locul de muncă. În ceea ce privește efectele caracteristicilor ocupaționale, Aronsson *et al.* (2000) indică faptul că membrii grupurilor ocupaționale care sunt obligate să ofere îngrijire, spre exemplu angajați din domeniul asistenței sociale sau serviciilor educaționale, au un risc mai ridicat de a veni la muncă atunci când sunt bolnavi. De asemenea, angajații de vârstă mijlocie și părinții pot experimenta niveluri înalte de prezenteism asociat bolii, femeile raportând niveluri ușor mai ridicate decât bărbații (Aronsson *et al.*, 2000). De asemenea, Böckerman și Laukkanen (2010) oferă dovezi conform cărora munca frecventă peste program și care depășește un număr de 48 ore/săptămână poate crește prezenteismul asociat bolii.

Având în vedere cel de-al doilea cadru de examinare, Collins *et al.* (2005) indică, în cadrul studiului realizat, faptul că pentru toate problemele de sănătate examinate, costurile relaționate prezenteismului (conceptualizat drept pierdere a performanței la locul de muncă) au fost mai ridicate decât costurile combinate ale absenteismului și tratamentului medical. De asemenea, Schultz, Chen și Egdinton (2009), în cadrul unei sinteze a literaturii de specialitate, subliniază faptul că problemele de sănătate sunt asociate cu productivitatea la locul de muncă, prezenteismul reprezentând o componentă importantă a costurilor totale suportate de către angajatori pentru aceste probleme de sănătate.

Prezenteismul poate fi explicat, conform lui Johns (2010), prin intermediul a două ipoteze complementare: ipoteza substituției (orice factor care scade posibilitatea de a fi absent poate spori prezenteismul) și ipoteza perseverenței (factori precum atitudinile sau trăsăturile de personalitate pot reprezenta cauze ale perseverenței față de problemele de sănătate ce pot induce absența). Din perspectiva aceluiași autor, cauzele prezenteismului pot fi clasificate în politici organizaționale, caracteristici ale design-ului posturilor și „culturi ale prezenteismului" (Johns, 2010). Hansen și Andersen (2008) clasifică factorii asociați prezenteismului în factori asociați muncii, circumstanțe personale și atitudini. De asemenea, Johns (2010) propune ca personalitatea să fie încorporată în cadrul explicativ al prezenteismului; astfel, conform autorului „având în vedere că în multe cazuri prezenteismul include perseverență în fața adversității" (p. 535), această perseverență poate deriva din conștiinciozitate, locusul intern al controlului, dependență de muncă, robustețe psihologică sau o etică puternică a muncii (Johns, 2010).

Conform lui Wallston (1992, pp. 183-184) percepțiile asociate controlului privind starea de sănătate influențează atât comportamentele asociate sănătății, dar în special, starea de sănătate în sine,

în cadrul psihologiei sănătății, controlul este perceput ca deținând un rol esențial (Wallston, 2001). Spre exemplu, conform lui Walker (2001), controlul este tradițional asociat cu efecte pozitive în sfera sănătății.

Locul controlului al sănătății emerge din teoria învățării sociale și se bazează pe constructul locusl controlului introdus de către Rotter, care vizează „expectații generalizate privind cine sau ce este responsabil pentru efecte" (Wallhagen, Strawbridge, Kaplan, și Cohen, 1994, p. 299). Din perspectiva lui Walker (2001, p. 42) locusul controlului se referă la „un set relativ stabil de credințe, deținut de către un individ, privind relația cauzală probabilă dintre acțiunile lor și cele ale celorlalți și efectele evenimentelor și situațiilor".

Wallston, Wallston și DeVellis (1978) au dezvoltat scalele multidimensionale ale locusului de control al sănătății (*Multidimensional Health Locus of Control Scales: MHLC*) care evaluează convingerile conform cărora sursa comportamentelor asociate sănătății este localizată intern sau extern (atribuită șansei sau persoanelor cu autoritate); scalele MHLC evaluează trei forme distincte: locusul de control intern (*Internality*), locusul de control extern atribuit șansei (*Chance Externality*) și locusul de control extern atribuit persoanelor cu autoritate (*Powerful Others Externality*) (Wallaston și Wallaston, 1981), de asemenea fiind construite două forme echivalente (A și B), fiecare fiind alcătuite din câte trei subscale de către 10 itemi (Wallaston & Wallaston, 1981).

Dacă locusul de control intern vizează „convingerea conform căreia propriile comportamente ale unei persoane influențează starea sa de sănătate", locusul controlului extern atribuit șansei presupune ca persoana „să nu își perceapă starea de sănătate ca fiind controlabilă (...) ci determinată de factori aleatori precum destinul, norocul sau soarta" (Willis, Wallston, și Johnson, 2001, p. 217). Locusul controlului extern atribuit persoanelor cu autoritate se referă

la convingerile conform cărora starea de sănătate este influențată de către persoane influente, printre care se numără profesioniști în domeniul sănătății (medici, asistente sau terapeuți), ori apropiați precum rude, prieteni sau colegi (Willis *et al.*, 2001). În cadrul unui studiu care a examinat antecedentele prezenteismului, absenteismului și pierderii productivității asociate prezenteismului, Johns (2011) a indicat faptul că prezenteismul a fost negativ asociat cu nevrotismul sau cu locusul de control intern al sănătății.

Din perspectiva lui Hallstein, Josephson și Torgén (2005, p. 5), stima de sine asociată performanței (sau bazată pe performanță) (*performance-based self-esteem-PBSES*) este „în principal construită pe baza realizărilor", constructul descriind „modul în care stima de sine este modelată și menținută". Astfel, autorii definesc stima de sine bazată pe performanță drept „un model de cogniții, emoții și motive strâns asociate care generează comportamente și eforturi cu scopul de a menține sau crește stima de sine" (Hallstein*et al.*, 2005, p. 6).

În ceea ce privește relația dintre stima de sine asociată performanței și prezenteism, Bloom (2012) subliniază faptul că starea proastă de sănătate este asociată cu o implicare puternică în muncă alimentată de stima de sine bazată pe performanță, iar Löve, Grimby-Ekman, Eklöf, Hagberg și Dellve (2010) examinează relația dintre cele două constructe pe un eșantion de disponibilitate. Conform acestui studiu, stima de sine bazată pe performanță a prezis prezenteismul cauzat de boală, efectele stimei de sine asupra prezenteismului fiind de patru ori mai puternice în cadrul indivizilor cu o stare proastă de sănătate (Löve *et al.*, 2010). Silcox (2010) subliniază în articolul său faptul că tinerii angajați cu stimă ridicată de sine bazată pe performanță tind să fie prezenți la muncă mai des atunci când sunt bolnavi, prin comparație cu alți angajați. De asemenea, Persson, Albertse, Garde și Rugulies (2012) indică, în cazul

unui eșantion alcătuit din angajați care desfășoară muncă cognitivă, faptul că stima de sine bazată pe performanță a fost asociată cu prezența la muncă în situație de boală, relațiile dintre stima de sine bazată pe performanță și comportamentele asociate muncii și sănătății fiind mai pronunțate în cazul femeilor (Persson *et al.*, 2012).

Obiective ale cercetării

Pornind de la perspectiva lui Johns (2010) conform căreia, în cercetarea prezenteismului factorii personali au fost puțin examinați, studiul de față își propune să investigheze relația dintre antecedentele individuale ale productivității asociate prezenteismului, concentrându-se asupra locusului de control al sănătății și stimei de sine bazate pe performanță. Ne vom axa asupra celei de-a doua direcții de investigare a prezenteismului, care are în vedere nu atât frecvența cu care angajații vin la locul de muncă în ciuda bolii, ci productivitatea asociată acestei situații (Johns, 2010). În ceea ce privește locul de control al sănătății, Johns (2011) consideră că locul intern al controlului este asociat cu niveluri ridicate de prezenteism și cu niveluri scăzute de pierdere a productivității; se consideră astfel că angajații cu un loc al controlului intern își pot gestiona comportamentele asociate sănătății astfel încât să nu le afecteze puternic capacitatea de a își realiza activitatea la un nivel acceptabil (Johns, 2011). Cu toate acestea, având în vedere rezultatele meta-analitice care indică o relație negativă scăzută între locul de control intern și absenteism, se poate presupune că o relație de aceeași intensitate va fi identificată între locul de control al sănătății și productivitatea asociată prezenteismului (Johns, 2011). În ceea ce privește stima de sine bazată pe performanță, aceasta reprezintă un predictor al prezenteismului (Löve *et al.*, 2010), starea de sănătate a angajaților influențând intensitatea relației (Löve *et al.*, 2010); ne așteptăm deci ca stima de sine bazată pe performanță să reprezinte un predictor

și pentru productivitatea asociată prezenteismului. Astfel, pentru studiul de față trei ipoteze principale au fost formulate:

- *H1:* Există o corelație semnificativă între locul intern de control al sănătății și productivitatea asociată prezenteismului.
- *H2:* Stima de sine bazată pe performanță este relaționată cu productivitatea asociată prezenteismului.
- *H3:* Locul intern de control al sănătății și stima de sine bazată pe performanță vor prezice, însă într-o măsură limitată, productivitatea asociată prezenteismului.

Metodologie

Participanți

În cadrul acestui studiu au participat 105 angajați din organizații românești. Dintre participanți, 61.9 % sunt femei, iar 38.1% bărbați, cu vârste cuprinse între 23 și 53 de ani (*M*=30.72, *AS*=6.80) și o vechime medie în post de 6.13 ani (*AS*=5.02). În ceea ce privește nivelul de instruire, 43.8% dintre angajați au studii liceale finalizate, 41% studii universitare, iar 15.2% studii postuniversitare. Dintre cei 105 de participanți, 91.4% lucrează full-time, iar 8.6% part-time. În legătură cu domeniul ocupațional, 27.6% lucrează în tipografii, 20% în domeniul financiar, 17.1% în domeniul bancar, 13.3% în domeniul comerțului, 4.8% în BPO, 4.8% în media, 3.8% în domeniul farmaceutic, 1.9% în administrație, respectiv vânzări, iar 1% în domeniul asigurărilor, consultanței, serviciilor hoteliere, training-ului sau IT.

Instrumente

Productivitatea asociată prezenteismului a fost măsurată utilizând versiunea de șase itemi a *Scalei Stanford a Prezenteismului* (*SPS*-6). *SPS* evaluează prezenteismul, problemele de sănătate și productivitate în cadrul populației care muncește evaluând capacitatea angajatului de a se concentra și finaliza munca în ciuda pro-

blemelor de sănătate (Koopman *et al.*, 2002). Autorii consideră că și atunci când angajații sunt prezenți la locul de muncă, aceștia ar putea experimenta o diminuare a productivității și calității muncii care s-ar reflecta în conceptul de „prezenteism scăzut"(„*decreased presenteeism*") (Koopman *et al.*, 2002). Versiunea utilizată în cadrul studiului este alcătuită din șase itemi evaluați pe o scală Likert cu cinci trepte (*1-puternic dezacord* până la *6-puternic acord*); angajații sunt solicitați să își evalueze experiențele din ultima lună de la locul de muncă. Conform lui Koopman *et al.* (2002), SPS-6 măsoară două dimensiuni ale productivității asociate prezenteismului, concentrându-se atât de procesul de muncă (subscala *Evitarea abaterilor*) și efectele muncii (subscala *Realizarea muncii*). Pentru subscale au fost obținuți coeficienți Cronbach alpha de .71, respectiv .74, valoarea pentru întreaga scală fiind de .68.

Wallston, Wallston și DeVellis (1978) au dezvoltat scala *Multidimensională a Locusului de Control al sănătății* (MHLC) pentru a măsura trei raportări față de propria sănătate a unei persoane: internă, externă atribuită șansei și externă atribuită persoanelor cu autoritate (Willis, Wallston și Johnson, 2001). Formele A și B reprezintă forme „generale" și echivalente, alcătuite din subscale din 6 itemi, fiecare item fiind evaluat pe o scală în cadrul căreia răspunsurile variază de la 1 (*puternic dezacord*) la 6 (*puternic acord*). În acest studiu a fost utilizată forma A, alcătuită din 18 itemi; s-au obținut coeficienți Cronbach alpha de .73 pentru locul intern al controlului sănătății, .69 pentru locul extern de control al sănătății atribuit șansei și de .77 pentru locul extern de control al sănătății atribuit persoanelor cu autoritate.

Scala originală a stimei de sine bazate pe performanță (PBSES) include itemi ce evaluează cognițiile asociate stimei de sine generale contingente, dar și motive orientate spre creșterea ego-ului fără o referință spre un domeniu specific (Hallsten *et al.*, 2005). Aceasta

este alcătuită din patru itemi evaluați pe o scală Likert, răspunsurile variind de la 1 (*total dezacord*) la 5 (*total acord*), în acest studiu fiind obținut un coeficient Cronbach alpha de .73.

Rezultate

Mediile și abaterile standard au fost calculate într-o primă etapă pentru cele trei scale (*Tabel 1*).

Tabelul 1. Mediile şi abaterile standard pentru SPS-6, MHLC şi PBSES

	Medie	Abatere standard
1. Realizarea muncii	10.46	2.63
2. Evitarea abaterilor	11.01	2.32
3. Prezenteism	21.48	3.08
4. Stima de sine bazată pe performanță	10.54	2.60
5. Loc al controlului intern	20.92	3.17
6. Loc al controlului extern atribuit șansei	18.87	5.19
7. Loc al controlului extern atribuit persoanelor cu autoritate	18.70	3.93

Pentru a examina asociația dintre locusul de control al sănătății, stima de sine bazată pe performanță și productivitatea asociată prezenteismului au fost calculați coeficienți de corelație (*Tabel 2*). Rezultatele indică o corelație pozitivă scăzută între locul de control intern al sănătății (*r=.19, p=.04*) și stima de sine bazată pe performanță (*r=.24, p=.01*) și productivitatea asociată cu prezenteismul, fiind confirmate prima și a doua ipoteză a studiului.

Tabelul 2. Matricea de corelații pentru SPS-6, MHLC și PBSES (N=105)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Realizarea muncii	-					
2. Evitarea abaterilor	-.22*	-				

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
3. Prezenteism	.68**	.55**	-			
4. Stima de sine asociată performanței	.14	.15	.24*	-		
5. Loc al controlului intern	.13	.11	.19*	.01	-	
6. Loc al controlului extern datorat șansei	.24*	-.36**	-.06	.17	-.18	-
7. Loc al controlului extern atribuit persoanelor cu autoritate	.08	-.30**	-.15	.05	-.11	.48**

*p < .05, **p < .01

Astfel, așa cum Johns (2011) a presupus, angajații cu un loc al controlului internalizat își pot gestiona comportamentele asociate sănătății pentru a fi prezenți la locul de muncă și a își desfășura activitățile la un nivel destul de bun, chiar și atunci când sunt bolnavi. De asemenea, angajații care doresc să își valideze valoarea de sine prin intermediul realizărilor (care nu încearcă să câștige sau să mențină stima de sine prin intermediul performanței bune la locul de muncă) raportează o productivitate mai ridicată atunci când muncesc în condiții de boală.

Rezultatele obținute pentru subscalele SPS-6 indică asocieri cu locul extern al controlului, însă direcția corelațiilor nu este cea intuitiv presupusă. Spre exemplu, a fost identificată o corelație pozitivă scăzută între subscala *Realizarea muncii* din cadrul SPS-6 și locul de control extern atribuit șansei (*r= .24, p= .01*), iar corelații negative moderate au fost identificate între subscala *Evitarea abaterilor* din cadrul SPS-6 și locul de control extern atribuit șansei (*r=-.36, p<.001*) și locul de control extern atribuit persoanelor cu autoritate (*r=-.30, p=.002*). Nicio corelație semnificativă nu a fost obținută între subscalele SPS-6 *Realizarea muncii* (*r=.14, p=.13*), respectiv *Evitarea abaterilor* (*r=.15, p=.10*) și stima de sine bazată pe performanță.

Pentru a examina relația dintre locul intern al controlului, stima de sine asociată performanței și productivitatea asociată cu pre-

zenteismul a fost realizată o regresie multiplă. Rezultatele regresiei au indicat faptul că cei doi predictori au explicat 9.7% din varianța productivității asociate prezenteismului (R^2=.089, $F(2, 102)$= 5.47, p=.005). Astfel, cei doi factori individuali reprezintă predictori slabi ai prezenteismului, confirmând cea de-a treia ipoteză.

Stima de sine bazată pe performanță reprezintă un predictor semnificativ al productivității asociate prezenteismului (β=.24, p=.01), o creștere cu .24 deviații standard a stimei de sine bazate pe performanță conducând la creșterea cu o deviație standard a productivității asociate prezenteismului. De asemenea, locul intern de control al sănătății a prezis semnificativ productivității asociate prezenteismului (β = .19, p=.04), o creștere cu .19 deviații standard a locului intern al controlului conducând la creștere cu o deviație standarda productivității asociate cu prezenteismul.

Concluzii

Cercetarea de față a investigat relația dintre doi factori individuali care influențează prezenteismul, mai precis stima de sine asociată performanței și locul intern de control al sănătății, cele trei ipoteze ale studiului fiind confirmate. Astfel, locul intern de control al sănătății și stima de sine bazată pe performanță sunt asociate cu productivitatea asociată prezenteismului, însă într-o măsură scăzută. Astfel, așa cum a fost sugerat și de către Johns (2011), cei cu un loc al controlului intern își pot desfășura activitatea la un nivel acceptabil chiar și atunci când sunt bolnavi, fiind capabili să își gestioneze comportamentele asociate sănătății; de asemenea, stima de sine bazată pe performanță, care constă în încercările angajaților de a obține validarea prin intermediul reușitelor, este asociată cu productivitatea obținută în momentul în care angajații sunt prezenți, în ciuda stării proaste de sănătate, la locul de muncă. De asemenea, așa cum s-a și presupus, cele două variabile explică o proporție

scăzută din varianța productivității asociate prezenteismului. Rezultatele susțin parțial alte rezultate similare, spre exemplu Löve *et al.* (2010), indicând faptul că angajații cu stimă de sine ridicată tind să fie mai productivi atunci când se simt bolnavi față de colegii cu stimă de sine bazată pe performanță scăzută. Cu toate acestea, Johns (2011) a menționat în studiul său faptul că prezenteismul este negativ asociat cu locusul intern al controlului sănătății sau cu nevrotismul.

Studiul a examinat două variabile care susțin cadrul explicativ al perseverenței în analiza prezenteismului, analizând factori asociați personalității (Johns, 2010) sau individuali (Hansen și Andersen, 2008). Efectul scăzut al acestor doi factori nu este totuși surprinzător, în contextul în care factorii ocupaționali sunt mai puternic asociați cu prezenteismul prin comparație cu cei personali (Bergson, 2009).

O serie de limitări pot fi subliniate, constând în numărul redus de participanți, structura lotului de cercetare (angajați din sectoarele financiare și bancare, comerț sau tipografii), utilizarea instrumentelor de auto-evaluare, design-ul de cercetare transversal și lipsa unei analize comparative absenteism-prezenteism sugerată de către (Johns, 2010). Noi direcții de cercetare pot fi identificate, constând în analizarea interacțiunii dintre caracterisiticile personale și ocupaționale în explicarea prezenteismului și a productivității asociate cu prezenteismul, investigarea simultană a absenteismului și prezenteismului și a antecedentelor și efectelor acestora și realizarea unor design-uri de cercetare longitudinale și predictive.

Bibliografie

Aronsson, G., Gustafsson, K., și Dallner, M. (2000). Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *54*, 502–509.

Bloom, V. (2012). Contingent self-esteem, stressors and burnout in working women and men. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation*, *43*(2), 123-131.

Böckerman, P. și Laukkanen, E. (2010). What Makes You Work while You Are Sick? Evidence from a Survey of Workers. *The European Journal of Public Health*, *20*(1), 43-46.

Burton, W. N., Chen, C. Y., Conti, D. J., Schultz, A. B., Pransky, G. și Edington, D. W. (2005). The association of health risks with on-the-job productivity. *Journal of ccupational and Environmental Medicine*, *47*(8), 769-777.

Collins, J. J., Baase, C. M., Sharda, C. E., Ozminkowski, R. J., Nicholson, S. și Billotti, G. M. (2005). The assessment of chronic health conditions on work performance, absence, and total economic impact for employers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *47*, 547–557.

Demerouti, E., Le Blanc, P. M., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. și Hox, J. (2009). Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and burnout. *Career evelopment International, 14*(1), 50–68.

Hallsten, L., Josephson, M. și Torgén, M. (2005). *Performance-based self-esteem: a driving force in burnout processes and its assessment*. Stockholm: National Institute for Working Life.

Hansen C. D. și Andersen J. D. (2008). Going ill to work - What personal circumstances, attitudes and work-related factors are associated with sickness presenteeism?, *Social Science and Medicine*, *67*, 956–964.

Hemp, P. (2004). Presenteeism: At work - but out of it. *Harvard Business Review*, *82*(10), 49–58.

Johns, G. (2010). Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, *31*(4), 519-542.

Johns, G. (2011). Attendance dynamics at work: The antecedents and correlates of presenteeism, absenteeism, and productivity loss. *Journal of Occupational Health Psychology*, *16*(4), 483-500.

Kessler, R.C., Barber, C., Beck, A., Berglund, P., Cleary, P.D., McKenas, D., Pronk, N., Simon, G., Stang, P., Üstün, T.U. și Wang, P.

(2003). The World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire (HPQ). *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 45*(2), 156-174.

Koopman, C., Pelletier, K. R., Murray, J. F., Sharda, C. E. Berger, M. L. și Turpin, R. S. (2002) Stanford presenteeism scale: Health status and employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 44,* 14-20.

Lerner, D., Amick, B. C. III, Rogers, W. H., Malspeis, S., Bungay, K. și Cynn, D., (2001). The Work Limitations Questionnaire. *Med Care*, *39*, 72–85.

Löve, J., Grimby-Ekman, A., Eklöf, M., Hagberg, M. și Dellve, L. (2010). Pushing Oneself Too Hard: Performance-Based Self-Esteem as a Predictor of Sickness Presenteeism Among Young Adult Women and Men-A Cohort Study. *Journal of Occupational & Environmental Medicine, 52*(6), 603-609.

Persson, R., Albertsen, K., Garde, A. H., & Rugulies, R. (2012). The relationship between performance-based self-esteem and self-reported work and health behaviors among

Danish knowledge workers, *Scandinavian Journal of Psychology*, *53*(1), 71-79.

Reilly, M. C., Zbrozek, A. S. și Dukes, E. M. (1993). The validity and reproducibility of a work productivity and activity impairment instrument. *PharmacoEconomics*, *4*(5), 353-365.

Schultz, A. B. și Edington, D. W. (2007). Employee Health and Presenteeism: A Systematic Review. *Journal of Occupational Rehabilitation, 17*(3), 547-579.

Schultz, A. B., Chen C. Y. și Edington D. W. (2009). The cost and impact of health conditions on presenteeism to employers: a review of the literature. *PharmacoEconomics, 27*(5), 365-378.

Silcox, S. (2010). Performance-driven staff and presenteeism. *Occupational Health*, *62*(7), p. 8.

Walker, J. (2001). *Control and the Psychology of Health*. Buckingham: Open University Press.

Wallhagen, M.I., Strawbridge, W.J., Kaplan, G.A. și Cohen, R.D., (1994). Impact of internal health locus of control on health outcomes

for older men and women: A longitudinal perspective. *Gerontologist*, *34*, 299-296.

Wallston, K. A., Wallston, B. S. și DeVellis, R. (1978). Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Education Monographs*, *6*, 160-170.

Wallston, K.A. și Wallston, B.S. (1981). Health locus of control scales. In H. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*, (pp. 189-243), Volume 1. New York: Academic Press.

Wallston, K. A. (1992). Hocus-pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, *16*(2), 183-199.

Wallston, K.A. (2001). Conceptualization and operationalization of perceived control. In A. Baum, T. Revenson, și J.E. Singer (Eds.) *The Handbook of Health Psychology,* (pp. 49-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Willis, A. S., Wallston, K.A. și Johnson, K. R. S. (2001). Tobacco and alcohol use among young adults: Exploring religious faith, locus of health control, and coping strategies as predictors. În T. G. Plante și A. C. Sherman (Eds.), *Faith and health*: *Psychological perspectives,* (pp. 213–239). New York: Guilford Press.

Gesturile şi semnificația lor în discurs

Maria Ioana Ionescu,
Georgiana-Laura Macovei,
George Pîrlog

Discursul, această practică des întâlnită în societatea modernă, dar cu rădăcini adânci în istorie a fost un subiect des abordat în cercetările de specialitate. Tipurile de discursuri, rolul acestora, cadrul de desfășurare, impactul asupra opiniei publice, elementele ce țin de oratorie sunt doar câteva din dimensiunile abordate de cercetătorii din domeniul psihologiei sociale, retoricii, analizei discursului. Prezentul capitol analizează rolul comunicării nonverbale în susținerea discursurilor în spațiul public, centrându-se pe tipurile de gesturi folosire și rolul acestora pentru întărirea mesajului transmis prin discurs.

Gestul se referă la o mișcare a corpului sau a unei părți a acestuia, care exprimă ceva la care ne gândim sau ceva ce simțim (Kendon, 1997). Este uneori greu să facem distincția între gesturi și ale mișcări corporale. Dacă cineva izbucnește în râs sau este cuprins instantaneu de lacrimi, nu este considerat un gest. Totuși, există gesturi care au semnificație clar definită, asupra cărora se agreează că pot fi etichetate ca atare. Spre exemplu, semnul „OK", sau *thumbs up* deși are semnificații diferite, în spații culturale diferite, este

peste tot cunoscut ca un gest voluntar, purtător al unei semnificații locale (ex. în anumite zone din Orientul Mijlociu are semnificații obscene) sau globale – semnificația de „în regulă", „e bine" s-a internaționalizat și coexistă cu semnificațiile locale. Este unul dintre gesturile recunoscute de oamenii din orice cultură.

Când vrem să subliniem o idee, să dăm frâu liber emoțiilor, să avertizăm asupra unui lucru sau să ne bucurăm de o anumită realizare apelăm nu doar la cuvinte, ci și la gesturi, schimbări de posturi, expresii faciale, elemente paralingvistice (tonul vocii, accentul, pauzele, ritmul vorbirii). Când furia, dezgustul, frica, bucuria, tristețea, surpriza, sau alte emoții ne cuprind, în mod natural, caracteristicile feței, gesturile la nivelul mâinilor se schimbă involuntar. Chiar și atunci când nu suntem sub influența unor emoții puternice, limbajul nonverbal însoțește cuvintele și este manifestarea externă, observabilă a stărilor nostre emoționale. Oricine își dorește să asculte un bun orator, cu o distinctă articulare, o gramatică perfectă, cu un control bun al tonului vocii, și mai ales care este capabil să exprime diferite emoții prin gesturile sale (Masters și Sullivan, 1989).

Elementele nonverbale, poziția corpului, postura și dinamica ei, gesturile și variația acestora, expresiile faciale, zâmbetul, direcția privirii, fac parte din limbajul nonverbal al individului care poate influența succesul unui discurs. În ceea ce privește microexpresiile acestea apar la nivelul feței și sunt manifestări emoționale involuntare, care nu pot fi controlate de individ. În general, apar atunci când oamenii se află în situații tensionate. Microexpresile sunt greu de ascuns sau falsificat. Acestea sunt de durată mică: între 1/3 – 1/25 dintr-o secundă (Ekman și Rosenberg, 2005). Totuși, pentru discursurile la care avem acces direct, unde distanța față de vorbitor este, de obicei, mai mare de trei metri, devine dificil să percepem aceste microexpresii. Cu totul altfel stau lucrurile dacă

analizăm discursuri înregistrate, filmate. În această situație analiza microexpresiilor faciale poate fi interesantă pentru decodificarea contextului emoțional al discursului.

Cele trei surse principale de informație oferite în interacțiunea cu ceilalți sunt: fața, corpul și picioarele (Collett, 2005). Oamenii sunt în general conștienți de ceea ce se întâmplă la nivelul feței, așa încât fața nu este întotdeauna o sursă de informație acurată despre emoțiile resimțite de vorbitor sau calitatea interacțiunii cu audiența. Deoarece oamenii sunt mult mai puțin conștienți de mișcările corpului (inclusiv de gesturi), deseori acestea sunt un indicator mult mai bun al emoțiilor resimțite de vorbitor. Când vrem să apreciem măsura angajării unei persoane într-o conversație, cel mai bine ar fi să ne uităm la picioare, la nivelul cărora se înregistrează un control scăzut, un ansamblu de elemente nonverbale (inclusiv schimări de postură) care scapă controlului voluntar și pot trăda starea de tensiune, relaxare, dominanță, supunere etc. Astfel, prin înclinarea sau răsucirea trunchiului putem observa indicatori care arată interes sau dezinteres, acord sau dezacord, teamă sau dominanță. Desigur, aceste mișcări ale trunchiului trebuie analizate într-un context global, în legătură cu alte elemente nonverbale sau cu mesajul verbal (Chelcea, Ivan și Chelcea, 2008). Totuși, în unele situații de discurs, accesul vizual la zona picioarelor vorbitorului este blocat sau doar parțial. Albert Mehrabian (2009) descrie un experiment în care participanții au fost rugați să evalueze persoane stimul necunoscute aflate în fotografii. În cele 347 de fotografii, poziția capului, trunchiului, picioarelor și mâinilor a fost modificată în mod simetric. Astfel au fost identificate patru tipuri de posturi: (1) atenție - prin înclinarea corpului în față, (2) retragere – o postură defensivă, de refuz sau respingere prin înclinarea în spate sau prin întoarcerea corpului, (3) expansiune – mândrie, încredere, aroganță, dispreț, dominare - comunicate prin mărirea di-

mensiunilor corpului, trunchi înclinat în față, capul ridicat, umerii drepți, orientarea „în sus” a posturii și a gesticii, gestică expansivă; (4) deprimare, tristețe – trunchiul înclinat în față, capul aplecat, micșorarea dimensiunilor corpului, orientarea „în jos” a posturii și a gesticii, gestică reținută. Pentru fiecare dintre aceste patru tipuri de posturi, pozițiile capului și trunchiului au dovedit a fi cei mai importanți indicatori, cu toate acestea, diferențe specifice în cadrul fiecărei categorii au fost determinate de poziția mâinilor și brațelor. Așadar, gesturile trebuie analizate împreună cu postura și modificările de postură, pentru a releva mai multe aspecte despre atitudinea vorbitorului sau despre starea dispozițională a acestuia. De asemenea, prezența gesturilor de un anumit tip sau a gesturilor și modificărilor de postură poate fi mai frecventă într-un context discursiv decât în altul (ex. discurs de avertizare versus discurs festiv).

Gesturile sunt o parte extrem de importantă într-un discurs. Alături de mesajul verbal, ele contribuie la trasformarea intervenției vorbitorului în mesaj persuasiv, nuanțează discursul, îl contextualizează, spun ceva despre ceea ce s-a întâmplat înainte, ce trăiește vorbitorul și ce este probabil să se întâmple după, pentru că dezvăluie mai subtil atitudinea vorbitorului față de problema care este discutată. Toate gesturile mâinilor sunt mișcări ale mâinilor, dar nu toate mișcările de mână sunt gesturi (Krauss, Chen și Gottesman, 2001). Acest capitol pleacă de la această idee și de la clssificări ale gesturilor cunoscute în literatura de specialitate și care se pot aplica și în analiza elementelor nonverbale care apar în discurs.

Paul Ekman și Wallace Friesen (1969) propun o clasificare ce grupează elementele comunicării nonverbale în cinci categorii, având la bază originile, funcțiile și nivelul de control al acestora. *Emblemele* sunt gesturi ce substituie mesajul, „țin loc de cuvinte” și pot alcătui un limbaj în sine (ex. limbajul surdomuților). Emblemele se deosebesc de celelalte elemente ale comunicării nonverbale

prin faptul că au semnificație distinctă, traduc mesajul verbal, au un nivel de controlabilitate ridicat, fiind performate voluntar și de asemenea semnificațiile lor variață în funcție de spațiul cultural în care sunt afișate. Definiția sau traducerea verbală a unei embleme este bine cunoscută de membrii unui grup, a unei clase sociale sau a unei culturi. Claude Levi-Strauss (1969) a sugerat că genealogiile recitate ale indivizilor cu rol de lider, ar putea fi prea bine privite ca fiind emblematice (vezi Sebeok 2002). Emblemele au un caracter intenționat, perceput ca intenționat inclusiv de receptor, responsabilitatea pentru cele transmise fiind asumată de emițător. Oamenii au un control aproape deplin asupra utilizării emblemelor, la fel cum au un control aproape deplin asupra cuvintelor pe care le folosesc în discurs. Emblemele depind totuși de context, deși își mențin semnificația de bază (cea care s-a impus prin internaționalizarea gestului respectiv) indiferent de variațiile culturale. Emblemele sunt utilizate de obicei la începutul, la sfârșitul sau în timpul pauzelor din conversații. Este important de știut că anumite grupuri socio-profesionale dezvoltă propriile embleme, de multe ori cei din afara grupului nefiind capabili să le descifreze. Emblemele reprezintă o formă înalt codificată de comportament nonverbal (Chelcea, Ivan și Chelcea, 2008).

Ilustratorii sunt acele elemente nonverbale ce completează și însoțesc mesajul verbal. Asupra acestui tip de gesturi, oamenii au un control de nivel mediu. Riseborough (1981) numea ilustratorii - „onomatopee gestuală”. Paul Ekman, Wallace Friesen și Phoebe Ellsworth (1972) au identificat opt tipuri de ilustratori: 1) bastoane – mișcări cu ajutorul cărora sunt accentuate anumite cuvinte dintr-un discurs; 2) ideografe – mișcări cu ajutorul cărora se schițează direcția unei idei; 3) mișcări deictice – care subliniază cele spuse, atrag atenția asupra ideii; 4) mișcări spațiale – descriu relații spațiale; 5) mișcări ritmice – dau ritm discursului sau situației ex-

primate, se intensifică pe măsură ce intensitatea discursului crește; 6) kinectografe – prin aceste tipuri de mișcări se arată funcționarea corpului uman sau comportamentul animalelor; 7) pictografe – mișcări care ajută la descrierea unei imagini, unui peisaj; 8) sublinierile – mișcări care subliniază un cuvânt, o propoziție sau un pasaj dintr-un discurs.

Ilustratorii îndeplinesc câteva funcții importante în conversațiile cotidiene: 1) indica intenția de a asculta în continuare ceea ce spune interlocutorul; 2) ajută un individ să continue conversația (spre exemplu acesta poate ridica o mână în aer sau poate pocni din degete); 3) susține explicația a ceea ce este dificil de exprimat prin cuvinte (spre exemplu atunci când dăm direcții de dans sau arătăm cum se desface/folosește un obiect); 4) punctează sau ajută la crearea unor paauze într-o conversație; 5) arată entuziasm sau dezinteres (Quinn, 1999).

Expresiile faciale indică stările afective ale unei persoane. Ekman și Friesen (1969) au probat experimental universalitatea a șase expresii faciale, întâlnite în toate culturile și decodificte ușor de persoane aparținând unor grupuri sociale diferite: bucuria, frica, dezgustul, mânia, surpriza și tristețea. Expresiile faciale pot fi controlate de indivizi doar într-o anumită măsură, microexpresiile fiind elementele nonverbale, la nivelul feței care „ne trădează". Expresiile faciale nu sunt atât de dependente de mesajul verbal precum ilustratorii sau emblemele. De asemenea, este important de menționat că expresiile faciale pot fi neintenționate (cele ce reflectă stări emoționale spontane) sau intenționate – apar spre exemplu atunci când un individ dorește să exprime o anumită stare emoțională care a avut loc într-un moment anterior vorbirii (Ekman, Friesen și Sorenson și Richard, 1969).

*Reglatori*i sunt acele elemente ale comunicării nonverbale ce mențin și controlează interacțiunea cu interlocutorul. Aceștia sunt

cultural determinați și asigură feedbackul vorbitorului. Astfel, vorbitorul poate modifica discursul în direcția cerută de reglatori (spre exemplu atunci când dăm din cap pentru a arăta că înțelegem, vorbitorul poate trece la următorul subiect de discuție).

Adaptorii sunt acele gesturi pe care oamenii le realizează în spații publice, încercând să ne diminueze intensitatea, frecvența. Adaptorii au rolul de a elimina surplusul de tensiune, când indivizii sunt puși într-o situație stresantă sau care cere nivel de concentrare ridicat (spre exemplu mișcarea ritmică a picioarelor în poziția șezând). Ray L. Birdwhistel (1970) considera că există trei tipuri de adaptori: alter-adaptori (gesturile muncilor manuale), auto-adaptori (mișcările pentru satisfacerea nevoilor biologice) și adaptorii obiectuali (mișcările care fac uz de obiecte, dar nu în scopul pentru care acestea au fost fabricate). Spre deosebire de embleme, elemente ale comunicării nonverbale ce transmit informații clare, adaptorii transmit informații vagi. În general, adaptorii sunt interpretați ca fiind semnale ale nervozității, disconfortului și tensiunii psihice (vezi Chelcea, Ivan și Chelcea, 2008).

Când vorbim cu cineva, tindem să ne concentrăm pe ceea ce ne spune și mai puțin pe felul în care ne transmite mesajul în momentul respectiv sau pe gesturile folosite. Totuși dacă dorim să evaluăm adevăratele intenții ale persoanei, atitudinea sa față de subiectul discuției, ceea ce așteaptă de la noi, ce o motivează să ne spună aceste lucruri, gesturile și în general elementele nonverbale capătă importanță și ne atrag atenția. Folosind studii de natură psiholingvistică și definind gesticulația ca un ansamblu de mișcări spontane, asociate vorbirii, David McNeil (1995) definește următoarele categorii de gesturi: 1) gestul iconic, care reproduce o serie de caracteristici ale obiectului, acțiunii sau evenimentului descris (corespunde gesturilor kinectografice și pictografice din clasificarea propusă de Ekman și Fiesen, 1969); 2) gestul metaforic - re-

prezintă o metaforă comună pentru un obiect sau un eveniment (corespunde ideografelor și sublinierilor din clasificarea Ekman și Friesen, 1969); 3) gestul brusc/scurt este adesea asociat cu accentuarea cuvintelor (corespunde bastoanelor și mișcărilor ritmice din clasificarea stabilită de Ekman și Friesen, 1969); 4) gestul deictic - cu rol de indicator, referindu-se la obiecte sau evenimente plasate în spațiu sau timp (spre exemplu când o persoană într-un bar ridică un pahar gol arătându-i-l barmanului, prin acest gest, că vrea să i se mai aducă o altă băutură); 5) *butterworths* (gesturi ce apar odată cu erorile de comunicare). McNeil (1995) consideră că această categorie nu trebuie ignorată, deși Ekman și Friesen (1969) nu au inclus o astfel de categorie în clasificările lor. Psiholingvistul american a numit această categorie după Brian Butterworth, teoretician britanic, ce considera că atunci când are loc o greșeală de comunicare (o eroare) apar foarte multe gesturi care o însoțesc. Deși McNeil (1997, p.17) nu consideră ca este absolut necesară o greșeală de comunicare, pentru ca acele gesturi să apară, nu neagă faptul că unele dintre gesturi apar la indivizi in efortul acestora de a-și reaminti un cuvânt/frază, sau de a găsi o structură potrivită discursului. Aceste gesturi sunt de fapt fracțiuni a tuturor gesturilor, spre exemplu ridicarea unei mâini și mișcarea ei nevrotică, când am uitat un cuvânt/ideea.

Un alt sistem de clasificare cunosut în literatura de specialitate, este cel propus de Desmond Morris (1994), care împarte gesturile în șase categorii: 1) mimate - gesturile prin care emițătorul încearcă să imite un anumit lucru sau o persoană. Acestea pot fi de tipul mimetismului social, mimetismului teatral, mimare parțială sau mimare în gol; 2) expresive - arată starea dispozițională, emoțională de moment și nu pot fi controlate. Aceste gesturi sunt influențate și modelate de spațiul cultural din care face parte individul; 3) schematice - sunt asemanătoare cu gesturile mimate, diferența dintre

acestea se face prin complexitate și durată. Gesturile schematice sunt mai scurte față de cele mimatice. Și acestea sunt influențate de contextul cultural; 3) simbolice – s unt supuse diversității culturale, putând avea multiple înțelesuri; 4) tehnice – sunt legate de o profesie și au înțelesuri specifice. Sunt domenii de activitate în cadrul cărora se folosesc des gesturi tehnice cum este armata, poliția, brokerajul, dar și domenii sportive. În fapt, o analiză atentă a limbajului nonverbal al sportivilor de pretutindeni și din toate sporturile indică o paletă variată de gesturi tehnice; 5) codificate – se pot exemplifica prin limbajul surdo-muților. Aceste gesturile codificate sunt combinate pentru a alcatui structuri care au înțeles, asemenea limbajului verbal Specificitatea acestor gesturi este determinată de faptul că receptorii aparțin unei categorii bine delimitate prin clasă socială, obiceiuri de timp liber, muzicale etc.

Prin discurs putem înțelegem în general „o secvență continuă, structurată de propoziții/fraze" (Săvulescu, 2001 p.19) în fața unui public. Discursul de tip politic se adresează unui public formal definit (Senat, Parlament). În general, scopul unui discurs argumentativ este luarea unor decizii și „dezbaterea caracterului lor în termenii axei util-dăunător", iar argumentarea acestuia se face frecvent prin „exemple cu o puternică forță persuasivă" (Săvulescu, 2001, p. 60). Țelul oratorului este să convingă, să obțină adeziunea celor ce-l ascultă. Această artă de a convinge prin discurs este veche ca însuși cuvântul. Retorica este îmbinarea artei construcției discursului cu teoria despre discurs (Șerb, 2006). Pentru prezentul capitol am analizat mai multe tipuri tipurilor de discurs sub aspectul tipurilor de gesturi folosite, utilizând clasificarea Ekman și Friesen (1969) descrisă anterior. Am distins patru tipuri de discurs, în funcție de contextul care le prilejuiește: de motivare, de argumentare a unei idei, inaugural/festiv și de avertizare și am procedat la o analiză comparativă a elementelor nonverbale care apar predominant. Selecția discursurilor (un corpus

de cinci discursuri pentru fiecare categorie) s-a realizat folosind materiale filmate cu studenți, care au fost evaluate de doi observatori independenți și încadrate într-una dintre cele patru categorii de discurs menționate anterior. Dacă un anumit discurs era încadrat de către evaluatori în două categorii distincte sau dacă acesta nu putea fi încadrat de unul dintre evaluatori în nicio categorie, atunci se trecea la alegerea unui alt discurs. La final, corpusul de 20 de discursuri (5 din fiecare categorie) a fost alcătuit din discursuri de aproximativ aceeași lungine 7-10 minute, grupate în aceeași categorie de ambii evaluatori. Considerăm că opțiunea pentru persoane obișnuite constituie un avantaj și nu o limită a acestei cercetări, pentru că este vorba de persoane cu vârstă și nivel educațional apropiat (studenți) care nu sunt antrenate special sau consiliate să țină un discurs, cum se întâmplă în cazul vorbitorilor din sfera politică.

Metodologie

Metoda de cercetare utilizată pentru analiza corpusului de discursuri selectate a fost analiza de conținut. Analiza de conținut s-a dezvoltat în Statele Unite ale Americii, în secolul al XX-lea, datorită problemelor ridicate de cel de al Doilea Război Mondial. În acea perioadă, peste 25% din studiile care utilizau această metodă erau în zona comunicării politice. Analiza de conținut este o tehnică de cercetare pentru descrierea obiectivă, sistematică și cantitativă a conținutul manifest al comunicării (Borțun, 2001/2010), un ansamblu de tehnici de cercetare care permit inferențe prin identificarea sistematică și obiectivă a caracteristicilor specifice în cadrul unui text sau al altor produse ale comunicării umane (Chelcea, 2004). Rolul analizei conținutului comunicării este producerea inferențelor de natură sociologică sau psiho-sociologică. Un aspect subliniat de adesea de autori (vezi Chelcea, 2004, p. 267), este faptul că analiza de conținut reprezintă o modalitate cantitativ-calitativă

de investigare nu doar a conținutului manifest, a comunicării verbale și nonverbale, ci și a conținutului latent, pentru a trage concluzii privind procesele de interacțiune socială, care au loc în perioade sau contexte sociale diferite.

În prezentul capitol am utilizat analiza de frecvență folosind un set de categorii de gesturi care pot distinge între cele patru discursuri comune în spațiul public: discurs de argumentare, de avertizare, de motivare și inaugural/festiv. Am stabilit ca unitate de înregistrare gestul, iar ca unitate de context secvența din discurs unde apare acesta. Pentru alcătuirea schemei de categorii am optat pentru clasificarea Ekman și Friesen (1969) care disting între: embleme, ilustratori, expresii faciale, reclatori și adaptori și am procedat la identificarea frecevenței de apariție a fiecărei categorii în cadrul corpusului analizat, pe fiecare categorie de discurs. În cazul expresilor faciale, am înregistrat expresiile care trimit la una dintre familiile de emoții descrise de cei mai mulți autori (vezi Ekman, Friesen, și Ellsworth, 1972) ca fiind universale: bucurie, tristețe, teamă, mânie, dezgust și surpriză

Ipoteza de la care plecăm este aceea că numărul gesturilor scade cu cât discursul are un pronunțat caracter logic argumentativ și crește la cele cu nivel emoțional ridicat (de tip motivare sau festiv). Vom urmări, de asemenea, frecvența cu care apar elementele comunicării nonverbale grupate după clasificarea propusă de Paul Ekman și Wallace Friesen (1969), descrisă anterior.

Analiza materialelor video selectate s-a realizat prin luarea în considerare a fiecărei secvențe în care apare o mișcare corporală distinctă sau o schimbare evidentă (ușor observabilă) a expresiei faciale afișate de vorbitor. Numărul catagoriilor analizate, la nivelul fiecărui discurs, a variat și astfel am procedat la calcularea frecvențelor relative (procentuale). De asemenea, utilizarea frecevențelor relative: numărul de gesturi identificate din categoria respectivă, raportat

la numărul total de gesturi identificate în discurs (în procente) a permis analiza comparativă a celor 5 discursuri, pe fiecare dintre contextele discursive analizate. O limită a unei asemenea analize comparative este nivelul de expresivitate diferit al vorbitorului și tema discursului, pe care nu le-am ținut sub control. Am ales astfel discursuri care făceau parte din același context de adresare (de motivare a echipei de lucru, de argumentare a unei idei, de avertizare și respectiv discurs festiv) însă situația care le-a prilejuit și vorbitorul au fost diferite. Credem că această limită a cercetării trebuie avută în vedere în proiectarea cercetărilor similare și că utilizarea experimentului ca metodă de cercetare complematară ar fi utilă pentru generalizarea rezultatelor obținute folosind analiza de conținut.

În continuare, vom reda sub formă tabelară datele obținute în urma analizei de conținut, folosind tabele distincte pentru fiecare dintre cele patru tipuri de discurs.

Tabelul 1. Analiza a frecvenței. Numărul de gesturi de un anumit tip, din totalul gesturilor afişate – discurs motivațional

Discurs	Tipuri de gesturi				
	Embleme	Ilustratori	Expresii faciale	Reglatori	Adaptori
DM1	2	7	5	2	8
DM2	3	13	4	1	7
DM3	4	10	5	3	9
DM4	3	9	5	0	7
DM5	1	10	5	1	9
Total	13	49	24	7	40
Medie	2.6 (9.7%)	9.8 (36.8%)	4.8 (18.0%)	1.4 (5.0%)	8.0 (30.1%)

În cazul discursurilor motivaționale analizate am identificat un număr mare de ilustratori și adaptori. Discursurile motivaționale au ca particularitate combinarea ideilor transmise cu susținerea

emoțională a audienței, pentru că emoțiile sunt de fapt mobilul motivației. Explicăm astfel numărul ridicat de adaptori, caracteristic situațiilor cu emoționalitate ridicată sau cu potențial ridicat de evaluare a vorbitorului.

Tabelul 2. Analiza a frecvenței. Numărul de gesturi de un anumit tip, din totalul gesturilor afişate – discurs argumentativ

Discurs	Tipuri de gesturi				
	Embleme	Ilustratori	Expresii faciale	Reglatori	Adaptori
DA1	3	15	2	2	9
DA2	0	7	1	1	6
DA3	0	13	2	0	7
DA4	0	8	2	1	7
DA5	0	9	6	3	6
Total	3	52	13	7	35
Medie	0.6 (2.7%)	10.4 (46.8%)	2.6 (11.73%)	1.4 (6.3%)	7 (31.5%)

Spre deosebire de discursul motivațional, la nivelul căruia am identificat prezența în special a adaptorilor, urmată de ilustratori, discursul de argumentare, mai puțin emoțional, este marcat de prezența mai numeroasă a ilustratorilor (Tabelul 2). Considerăm că aceasta ar putea fi o distincție semnificativă, în termenii gesticulației, între discursul de motivare și cel de argumentare a unei idei.

Tabelul 3. Analiza a frecvenței. Numărul de gesturi de un anumit tip, din totalul gesturilor afişate - discurs inaugural/festiv

Discurs	Tipuri de gesturi				
	Embleme	Ilustratori	Expresii faciale	Reglatori	Adaptori
DI1	0	4	0	2	6
DI2	0	3	0	2	4
DI3	0	1	1	1	4

Discurs	Tipuri de gesturi				
	Embleme	Ilustratori	Expresii faciale	Reglatori	Adaptori
D.I.4	0	0	0	0	2
D.I.5	0	0	0	2	3
Total	0	8	1	7	19
Medie	0 (0%)	1.6 (22.8%)	0.2 (2.8%)	1.4 (20%)	3.8 (54.2%)

În cadrul discursului inaugural/festiv, care este în esență un discurs emoțional, marcat de prezența emoților pozitive, am identificat un număr mare de adaptori, dar și de reglatori.Gesturile reglatorii, mai puțin prezente în discursul motivațional și argumentativ, au aici rolul de a susține interacțiunea cu audiența. Un discurs la terminarea facultății este în primul rând un discurs incluziv și acest lucru se poate realiza prin folosirea unor cuvinte care arată ideea de „noi", „împreună", dar și prin gesturi incluzive, cum sunt reglatorii. Considerăm că este interesant de analizat, în cercetări viitoare măsura în care gesturile reglatorii sunt caracteristice în special discursurilor festive sau inaugurale, prilejuite de aniversări, celebrări din viața unor comunități sau grupuri mici.

Discursul de avertizare este un discurs emoțional, dar care prezintă informații ce pot fi utile auditorului. De aceea, probabil, numărul gesturilor de tip ilustrator este similar celui de tip motivațional. Fiind un discurs centrat în general pe emoții negative, regăsim mai multe schimbări la nivelul expresiilor faciale emoționale și poate aceasta este particularitatea unui asemenea discurs relativ la cele anterior discutate.

Tabelul 4.Analiza a frecvenței. Numărul de gesturi de un anumit tip, din totalul gesturilor afişate – discurs de avertizare

Discurs	Tipuri de gesturi				
	Embleme	Ilustratori	Expresii faciale	Reglatori	Adaptori
DAv1	0	0	0	0	3
DAv2	0	7	1	0	4
DAv3	0	2	1	0	3
DAv4	0	3	0	0	1
DAv5	0	3	1	0	3
Total	0	15	3	0	14
Medie	0 (0%)	3 (46.8%)	0.6 (9.3%)	0 (0%)	2.8 (43.7%)

În conlcuzie, cercetarea întreprinsă aici a arătat că poate exista un pattern al gesticulației pentru cele patru tipuri de discurs considerate: 1) discursul argumentativ - caracterizat în special prin prezența ilustratorilor și diminuarea frecvenței celorlalte tipuri de gesturi; 2) discursul de motivare - caracterizat printr-un număr comparativ de ilustratori și adapatrori care să susțină interesul publicului pentru ideile exprimate; 3) discursul festiv/inaugural – caracterizat printr/un număr mare de adaptori și reglatori și având ca particularitate folosirea reglatorilor pentru „includerea" auditorului; 4) discursul de avertizare – caracterizat printr-un număr mai mare de adaptori și schimbări la nivelul expresiilor faciale, caracteristice discursurilor emoționale în general.

Bibliografie

Birdwhistell, R. L. (1970). Kinesics and context: Essays in body motion communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Borțun, D. (2010) *Semiotică. Teorii ale limbajului*. Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Chelcea, S. (2004). *Inițiere în cercetarea sociologică.* Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Chelcea S, Ivan L. şi Chelcea, A. (2008). *Comunicarea nonverbală: gesturile şi postura: cuvintele nu sunt de-ajuns* (ediția a 2-a). Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Collett, P. (2005) *Cartea gesturilor: Cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile*. Bucureşti: Editura Trei.

Mehrabian, A. (2009) *Nonverbal Communication*. New Jersey: Aldine Transaction.

Săvulescu, S. (2001): *Retorica şi teoria Argumentării*. Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Sebeok, T. (2002) *Semnele: o introducere în semiotică*. Bucureşti: Editura Humanitas

Şerb, S. (2006) *Relații publice şi comunicare*. Bucureşti: Editura Trei.

Ekman, P. şi Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding, *Semiotica, 1*, 49-98.

Ekman, P., Friesen, W., Sorenson V şi Richard E. (1969) *Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion*, *164 (3875),* 86-88.

Ekman, P., Friesen, W.V. şi Ellsworth, P. (1972). Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings. New York: Pergamon Press.

Ekman, P. şi Rosenberg, E.L. (Eds.). (2005). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*. US: Oxford University Press.

Kendon, A. (1997). *Gesture, Annual Review of Anthropology*, *26,* 109-128.

Krauss, R, Chen, Y. şi Gottesman, R (2001). Lexical gestures and lexical access: a process model. În D. McNeill (Ed.), Language and gesture (pp. 261-283). New York: Cambridge University Press.

Masters, R.D. și Sullivan, D. (1989). Nonverbal displays and political leadership in France and the United States. *Political Behavior, 11(2),* 123-156.

McNeil, D. (1995). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: Chicago University Press.

Quinn, A. (1999). Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review, 72 (3),* 469-480.

Riseborough, M.G. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior, 5*, 172–183.

Umorul în comunicarea interpersonală. Teorii despre originea şi mecanismele umorului

Ioana Schiau

De ce trebuie să luăm umorul în serios

Lucrarea de față își propune o trecere în revistă a celor mai importante teorii despre umor și trasarea unor legături între aceste principale teorii și principiile comunicării interpersonale. Umorul este poate unul dintre cele mai interesante și greu de înțeles comportamente umane; în ciuda acestui fapt, există un număr limitat de cercetări pe tema umorului, iar o astfel de cercetare adaptată spațiului cultural românesc este cu atât mai importantă. Însă este evident că modul în care umorul este transmis și decodificat în relațiile interpersonale are un impact important în conturarea identității, a relațiilor de putere, a apropierii dintre actorii sociali.

Comunicarea interpersonală a devenit un domeniu de studiu independent și bine dezvoltat tocmai pentru a putea explora comportamentul uman în diade de orice natură și pentru a observa modul în care oamenii se definesc pe ei înșiși definesc relațiile cu cei din jur și aleg să se reprezinte în comunicarea cu ceilalți. Iar umorul, văzut ca manifestare a comunicării interumane, a atras atenția multora dintre cei mai mari gânditori, de la Aristotel la

Kant, Bergson și Freud. Este un subiect care a fascinat și a jucat un rol important în operele unora dintre cei mai importanți scriitori, cum ar fi Cervantes, Shakespeare, Moliere, Swift și Twain. Și, totuși, în ciuda încercărilor de a înțelege umorul, e greu de spus ce face ca un lucru să fie amuzant.

Ca unealtă a comunicării interpersonale, umorul poate avea diverse scopuri instrumentale sau poate ajuta la detensionarea relațiilor inter-umane. Însă, la fel de importantă este partea „întunecată" a umorului, ironia, sarcasmul, care pot genera conflicte. Faptul că există numeroase tipuri de umor și înțelegere diferită a ceea ce este amuzant poate îngreuna procesul comunicării, în special în momentul receptării și decodificării mesajului de către interlocutor. Ne putem întreba de ce există diferite tipuri de umor, de ce reacționează oamenii diferit la aceleași situații comice, care este aportul originii culturale, sociale, al educației, valorilor și așteptărilor individuale, în înțelegerea umorului. În plus, în literatura de specialitate s-a cercetat măsura în care umorul este transmisibil, receptat și acceptat în cazul fascinant al umorului tendențios (parte din „latura întunecată a comunicării interpersonale"). Este mai puternică dorința noastră de a accepta orice propunere de umor (pentru că simțul umorului este o trăsătură puternic valorizată în societate), sau primează respectul pentru setul proprii de valori? Cum funcționează umorul ca indicator de status, în comunicarea interpersonală?

Poate cel mai important teoretician modern al umorului este John Morreall, care a insistat ca umorul să fie tratat cu seriozitate, ca o disciplină de studiu relevantă, mai ales din perspectiva faptului că umorul este o experiență fundamental socială (Morreall, 1983). Experimentele sale arată că râdem mult mai mult când suntem înconjurați de alți oameni, decât atunci când suntem singuri. Râsul este contagios, iar că terapia prin râs dă roade pentru pacienții care

suferă de depresie sau tristețe (Morreall, 1983). Râsul poate reduce considerabil tensiunea dintre oameni și poate permite indivizilor foarte diferiți să coexiste pașnic. Morreall discută umorul ca „lubrifiant social", categorie estetică și calitate umană de preţ, oferind un fundament teoretic pentru un subiect important, pe care filosofia și celelalte discipline au avut tendința să îl ignore.

Teoria superiorității şi partea întunecată a umorului

Tema umorului a fost discutată, chiar dacă privită ca având în mod special conotații negative, încă din antichitate, însă a fost neglijată ca obiect de studiu, tocmai pentru că în general filosofia nu au considerat umorul un „subiect serios" (Morreall, 2009). Platon, Aristotel, Descartes și Hobbes au privit umorul ca pe un comportament ce trebuie îndreptat. Michael Billig plasează începuturile teoriei superiorității umorului în Grecia Antică și o definește ca „o teorie a batjocurei" (engl. *mockery*), deoarece presupune discreditarea celorlalți (Billig, 2005, p. 39). Pentru Aristotel, umorul era bazat pe „imitarea oamenilor mai prejos de medie", imitarea unor oameni „ridicoli". Atât Platon, cât și Aristotel au emis observații despre umor, doar în cadrul unor dezbateri mai ample despre etică, educație, retorică, fără a pune accentul pe umor ca stare - însă opiniile lor au influențat teoriile contemporane ale umorului.

În *Republica*, Platon îi povățuiește pe apărătorii cetății să nu fie prea înclinați spre râs, pentru că acest lucru poate naște o puternică reacție de agitație. Pentru Platon, originea umorului este chiar răutatea, faptul că ne face plăcere să îi vedem pe alții „făcându-se de râs", deoarece, în concepția sa, viciul, mai ales ignoranța în ce privește propria persoană, ne provoacă râsul. În *Republica*, Socrate spunea că ignoranța e considerată ridicolă – prin urmare, râdem de cei care au păreri nerealiste despre ei înșiși, cei care se văd ca fiind mai bogați sau înțelepți decât sunt de fapt. Așadar, dacă râ-

dem de ignoranță, iar ignoranța este un aspect indezirabil, atunci, în concepția Platoniană, râsul trebuie limitat. Platon atinge astfel o dimensiune socială a umorului, imaginând că în *cetate*, umorul este de două tipuri: „popular" (al claselor de jos) și „înalt" (al conducătorilor) – iar umorul clasei inferioare, care este de cele mai multe ori la adresa claselor superioare, fiind cel ce trebuie controlat (Billig, 2005, p. 43). Platon permite însă umorul „înalt", de la egal la egal, ponderat și care face apel doar la anumite forme ale umorului. Batjocura sau ironia sunt permise, doar dacă sunt adresate unui egal. Privind din perspectiv teoriei superiorității, poate părea inițial puțin neobișnuit că filosofii s-au preocupat de studiul umorului, însă este evident că umorul are strânsă legătură cu termenul de „putere" și că poate fi văzut ca un mijloc de control pentru membrii dominanți ai societății.

Concepția despre umor postulată de Thomas Hobbes merge în mare măsură în aceeași direcție de analiză: așa cum e evidențiat în *Leviatanul*, râsul nu pare să fie altceva decât un sentiment de glorie și superioritate, în comparație cu neputința sau incapacitatea altora (Hobbes, 1651/1981). Însă, după cum evidențiază Michael Billig, dacă anticii s-au concentrat pe stabilirea elementului extern care ne provoacă râsul, Hobbes analizează motivele individuale care generează umorul. Pentru Hobbes, ideile au ca efect emoții corelate, de bucurie sau tristețe. Umorul este privit critic, pentru că râsul este animat în primul rând de o pasiune *interioară* și, prin urmare, îl plasează pe cel ce râde în opoziție cu societatea, cu normele sociale, cu autoritatea. Nici ironia sau cuvântul de spirit nu se bucură în concepția lui Hobbs de apreciere. Spre deosebire de Platon, umorul nu este văzut ca diferit în funcție de clasa socială a celui care îl provoacă.

Umorul tendențios (adesea pe seama ascultătorului, pe seama altor indivizi sau grupuri) poate fi asociat teoriei superiorității și conține atât elemente de joacă, cât și de agresivitate (Berger, 1993).

De obicei, această formă de umor are o evaluare potențial negativă la adresa unei persoane sau a unui grup, evaluare care este însă prezentată drept inocentă, jucăușă. Adesea este cazul unei auto-percepute superiorități morale a celui care râde, în cazul glumelor sau incidentelor despre sex, băutură, lăcomie, lene, gelozie sau alte probleme etice, precum notează Michael Clark (citat în Morreall, 1987).

Având în vedere că mare parte din umorul oricărei glume rezidă în ambiguitate (Berger, 1993), în natura duală a glumei, acest lucru face ca o situație umoristică să fie una dintre cele mai dificile interacțiuni din comunicarea interpersonală. Dualitatea și ambiguitatea fac ca încercările de a utiliza umorul să aibă din start probabilitate ridicată de eșec. Emițătorului îi poate lipsi abilitatea de a păstra echilibrate proporțiile agresivității și ale ludicului („jocului"), astfel putând transforma cu ușurință gluma într-o insultă, cum au evidențiatAlberts, Kellar-Guenther și Gorman (citați de Morreall, 2009). Reacția față de umor și negocierea sensului umorului este un proces complicat și pentru receptor. Acesta trebuie să interpreteze un enunț ambiguu, să decidă care este scopul emițătorului și să răspundă în consecință.

Simțul umorului este însă o valoare foarte apreciată, cu dezirabilitate socială ridicată, iar modul în care se reacționează la o glumă este un indicator important al absenței sau prezenței acestuia. Prin urmare, dacă receptorul nu este amuzat de glumă, există riscul ca el să fie perceput ca fiind „fără simțului umorului" - în general acest lucru e considerat o carcateristică de personalitate indezirabilă social. Astfel, receptorul este de multe ori pradă nevoii de a demonstra că „ține la glume" (Morreall, 2009). Însă, capcana este dublă: dacă receptorul se simte obligat să aibă o reacție de amuzament la o glumă tendențioasă, pentru a demonstra că are simțul umorului, există, în același timp, riscul să pară că aprobă evaluarea negativă a

emițătorului la adresa de individului sau grupul care este obiectul intervenției umoristice. În lucrarea *The dark side of interpersonal communication*, Brian Spitzberg și William Cupach cercetează modurile în care o situație de comunicare aparent productivă poate deveni distructivă, aducând în discuție forme ale umorului precum tachinarea și ironia (Cupach și Spitzberg, 2007).

Teoria superiorității sau categoria umorului tendențios pot fi corelate la nivelul comunicării interpersonale și cu ceea ce Jospeh A. DeVito denumește postulatul tranzacțional al simetriei sau complementarității comunicării (DeVito, 1986). Făcând apel la teoria lui Bateson și Ruesch (1951), DeVito notează că orice interacțiune, inclusiv una în care este întrebuințat umorul, este definită prin simetria sau complementaritatea relațiilor. În primul caz, partenerii sunt egali ca reacție; umorul, chiar dacă tendențios la adresa partenerului de dialog, va primi ca un răspuns umoristic, adesea de aceeași natură, astfel creând un echilibru relațional. Simetria relațională prin umor apare în diadele cu nivel al puterii egal, în care, cu cât A râde mai mult de B, cu atât B râde mai mult de A –un scenariu cu potențial conflictual, deoarece comportamentul verbal agresiv crește exponențial din ambele direcții (Bateson și Ruesch, 1951).

Putem postula că, în cazul relațiilor complementare (adesea de superioritate-inferioritate, pasivitate-activitate, putere-slăbiciune), umorul tendențios la adresa partenerului de comunicare va trezi, cel mai probabil, o reacție de retragere a acestuia. Acest al doilea tip de interacțiune, complementară, este cel pe care îl putem asocia tipului de umor tendențios (engl. *bullying*), aflat la limita agresivității verbale, căruia, de multe ori, victima nu îi poate răspunde de pe o pozitie de egalitate.

În gândirea populară, distincția dintre umor, ironie, batjocură și bârfă este că primele două au un caracter pozitiv, în timp ce manifestările din urmă sunt invariabil negative. Însă, așa cum notează

Alexander Brock in lucrarea *Humor, jokes, and irony versus mocking, gossip, and black humor*, la o analiză mai atentă putem descoperi urme ale agresivității ascunse sub forma ironiei (citat în Antos și Ventola, 2008), o expresie relativ transparentă a unei emoțiii care este adesea opusă celei pe care emițătorul ar vrea să o transmită.

Unul dintre scopurile ironiei este de a putea aborda subiecte potențial stânjenitoare, de a putea manifesta dezaprobarea pentru comportamentul unei persoane prin glume, păstrând în același timp convențiile sociale de politețe, notează Dews, Kaplan șiWinner (citați în Averbeck și Dale, 2008). Mesajele ironice au cel mai des conotații negative, însă sunt mai degrabă critice la adresa unui anumit comportament, și nu direct la adresa unei persoane. Putem, deci, presupune că ironia poate fi apanajul superiorității într-un raport inegal de status, așa cum e evident în teoria lui Platon, dar și o supapă mai discretă pentru persoana din diadă aflată în poziție inferioară.

Hertzler(1970) analizează utilizarea ostilă a umorulu și notează că râsul ostil este la adresa altora și funcționează ca o supapă pentru agresivitate și pornirile competitive și că poate fi folosit pentru a respinge, exclude, critica, ridiculiza un comportament deviant. (Hertzler, 1970) Din moment ce râsul este în mod normal un act social și bazat pe reciprocitate, chiar și abținerea de la râs poate fi un indicator al unor intenții ostile. Hertzler sugerează că umorul, sub forma satirei sau al unui schimb rapid de replici umoristice (în engleză: *repartee*), poate fi folosit în confilicte. Satira, de la ridiculizare aspră, la ironie fină, este, în opinia cercetătorului, mai des utilizat de persoanele cu o inteligență peste medie, pentru că este eficientă doar dacă este decodificată adecvat și dacă cel căruia i se adresează poate detecta subtilitatea ei. (p. 155)

Spre deosebire de ironie, „schimbul rapid de replici usturătoare” este ca o mică „întrecere verbală” într-un context competitiv, care are ca scop final râsul. (p. 155). Hertzler notează că umorul

ostil este folosit pentru ca, în mod subtil, să elibereze impulsurile de agresivitate ale participanților, astfel încât să nu fie nevoie ca acestea să fie eliberate printr-un real atac fizic sau verbal. Astfel, râsul ostil e o tactică foarte economică pentru conflictele psihologice, iar teoria lui Hertzler este o trecere indiscutabilă spre cea de-a douateorie exoplicativă a umorului, discutată intens în literatura de specialitate: teoria eliberării.

Teoria eliberării – când tensiunea se transformă în râs

Bucuria și tristețea, comicul și tragicul, a spune glume – acestea sunt teme și categorii estetice cunoscute în creație, în literatură, teatru și artă în general, încă de la începuturile civilizației. Continuând direcția de gândire a antichității în ce privește catalogarea umorului, Freud a tratat subiectul oferind perspectiva psihanalitică, discutând metoda cathartică de tratare a nevrozei, unde descărcarea afectelor era tehnica fundamentală pentru catharsis și însăși funcția umorului. În analiza sa, Freud (1905) notează că gluma este cea mai socială dintre toate funcțiile mentale care au ca scop plăcerea (vezi Lothane, 2008). Aceasta a fost una dintre primele abordări ale umorului pornind de la înțelegerea naturii umane.

Freud (1905/2003) face o distincție clară între două tipuri de umor: glume care sunt un scop în ele însele și glume care au un scop și le numește pe cele din prima categorie, „glume nevinovate", iar pe cele din a doua, „glume tendențioase" – putem vedea aici un punct de intersecție cu teoria superiorității. Freud elaborează una dintre cele mai interesante și controversate teorii ale umorului – teoria psihanalistă, care pornește de la ideea că umorul este agresivitate mascată (adesea de natură sexuală), modalitate de refulăre de care avem nevoie pentru a ușura presiunea psihologică. În *Cuvântul de spirit și raportul său cu inconștientul* Freud (1905/2003) sunține că aceste glume ne satisfac instinctul plăcerii (*Ethos*) și cel

al agresivității (*Tanathos)* în ciuda obstacolelor care împiedică împlinirea lor evidentă - un bun exemplu sunt glumele murdare, care ascund agresivitatea sexuală prin umor. Pentru Freud, cele mai puternice instincte sunt cele primare: sexualitatea și agresiunea, ambele cenzurate însă de societate. Însă, prin urmor, indivizii pot evada din fața constrângerilor sociale. Freud vede în umor traducerea instinctelor sub o formă acceptată social.

Există un număr impresionant teste de măsurare a simțului umorului ca trăsătură de personalitate, dezvoltate de cercetători în domeniul psihologiei personalității. În astfel de teste, subiecții sunt rugați să analizeze materiale umoristice (glume, benzi desenate etc.) și să cuantifice amuzamentul, plăcerea, respectiv aversiunea provocate. Pentru a testa teoria lui Freud despre umor ca supapă a tensiunilor sexuale, materialele folosite sunt clasificate ca sexuale, agresive sau nevinovate (Martin, 2007). Cercetările au arătat că respondenții care au apreciat mai mult glumele conținând teme sexuale și agresive erau în mai mare măsură extroverți. Participanții mai conservatori aveau tendința de a prefera tipuri simple și sigure de umor, în timp ce respondenții cu viziuni mai liberale apreciau mai mult forme de umor mai explicite din punct de vedere sexual. Respondenții cu un nivel mai înalt de anxietate au apreciat umorul mai puțin, în comparație cu indivizii mai puțin anxioși (Martin, 2007).

Teoria lui Freud poate fi o explicație valabilă pentru prezența atât de frecventă a subiectelor tabu (sexualitatea și violența fiind principalele) în umor – practic, este singura modalitate acceptată de societate prin care asemenea discuții se pot purta fără a fi sancționate. Implicația este că, asemenea viselor, umorul nu este nici el niciodată inocent.

Teoria eliberării formulată de Freud este în strânsă relație cu teoria comunicării interpersonale a celor patru cadrane ale sinelui – fereastra Johari. Când putem râde ne putem astfel elibera de pre-

siunea lucrurilor pe care le știm despre noi înșine, dar pe care nu dorim să le arătăm lumii, cele pe care le atribuim Sinelui Ascuns. Persoanele care nu doresc să comunice despre ei înșiși și cele care se găsesc în situații incongruente, în care aceste informații tind să iasă la iveală pot găsi o eliberare prin râs. Mai mult, teoria eliberării se poate corela cu nivelul personal de autodezvăluire, anume măsura în care alegem să divulgăm sau să împărtășim celorlalți informații despre noi înșine.

Teama de autodezvăluire ne poate determina să căutăm „supapa" pentru presiunea psihologică în glume: spre exemplu, într-un context social în care o persoană nu dorește să admită practicarea unui comportament considerat atipic, se poate „descărca de povara" subiectului făcând glume pe această temă. Un alt motiv pentru care ne putem teme să oferim informații despre noi, este teama de auto-cunoaștere: este posibil ca imaginea pe care am construit-o despre noi să aibă de suferit dacă le oferim altora informații prea personale, pentru că acest lucru ne obligă să vedem dincolo de raționalizările sinelui.

Cercetările moderne susțin de asemenea că umorul și râsul au efecte benefice asupra sănătății fizice (Martin, 2002). Există dovezi empirice ale efectelor benefice ale umorului și râsului asupra sistemului imunitar, asupra capacității de a tolera durerea, asupra tensiunii, longevității și simptomelor de boală. Însă, per ansamblu, dovezile în favoarea beneficiilor pentru sănătate ale umorului și râsului sunt prea puțin concludente și lasă loc unor noi interpretări. Există multiple mecanisme posibile, fiecare implicând un alt aspect al umorului. În primul rând, umorul ar putea produce schimbări fiziologice în diferite sisteme ale corpului, cu efecte benefice asupra sănătății. Spre exemplu, râsul viguros poate relaxa mușchii, îmbunătăți respirația, stimula circulația și stimula producerea de endorfine ce reduc durerea. Apoi, inducând stări psihice pozitive,

râsul și umorul pot crește toleranța la durere, cresc imunitatea și pot reduce efectele cardiovasculare ale emoțiilor negative și stresului (Martin, 2002).

Ar fi utilă însă și cercetarea procesului în care umorul, deși dorit, întârzie să apară: care sunt efectele atunci când interlocutorii nu reacționează la situația umoristică prezentată? Ce se întâmplă dacă întâlnim o situație de incompatibilitate, sau dacă ne întâlnim cu un tip agresiv de umor, cu tachinarea, sau cu o situație în care suntem forțați să afișăm un comportament de apreciere față de un element comic, doar pentru a nu părea lipsiți de simțul umorului? Are loc atunci reacția conexă, de creșterea nivelului stresului, cu efecte negative asupra sănătății fizice și psihice ale celor implicați? În ce situație inițială a interlocutorului (oboseală fizică, stres psihic, odihnă, sănătate etc.) este mai probabil ca umorul să dezamorseze o relație tensionată, și în ce situație este mai probabil să o agraveze?

Teoria incongruenţei şi umorul ca joacă

O altă teorie a umorului care este general acceptată astăzi este cea a incongruenței, care stipulează că orice tip de umor implică o diferență între ceea ce este așteptat, anticipat, și ceea ce este oferit la final. Teoreticienii care sprijină această interpretare a umorului văd incongruența ca element central, chiar și în glumele care fac apel la superioritate. Există voci ce îi atribuie acestă teorie lui James Beattie (1776), iar alți cercetători sunt de părere că teoria incongruenței a fost pentru prima dată enunțată de Blaise Pascal în anii 1600. Beattie nota că râsul reiese din observarea a două elemente icongruente, nepotrivite, dar considerate ca unite într-un singur obiect sau ansamblu complex, sau ca aflate într-o formă de relație datorită felului în care mintea umană le asociază(vezi Holm, 2013).

La rândul său, Blaise Pascal nota că nimic nu produce râsul ca o disproporție surprinzătoare între așteptările noastre și ceea ce trăim. Soren Kierkegaard menționa la rândul său că principalul element al umorului este „contradicția" (în Holm, 2013). Teoria incongruenței pune accentul pe procesul intern prin care este declanșat umorul (râsul), o așteptare încălcată în fața căreia eliberăm tensiunea printr-o reacție fizică: pentru că așteptările ne-au fost infirmate, avem nevoie să canalizăm energia aflată în expectativă. Deși este evident că incongruența este o parte importantă a umorului, teoria nu explică total apariția umorului în comunicarea interpersonală și pare să nu ia în calcul dimensiunea socială a umorului.

John Morreall (2009) pune capacitatea de a aprecia incongruența și, prin urmare, puterea de a considera o situație cu dublu înțeles amuzantă, pe seama „flexibilității mintale". Exemplele oferite de Morreall în prezentările sale subliniază că personalitățile autoritare nu apreciază această flexibilitate, fiind mai degrabă rezervată tipurilor de indivizi cooperanți, care pot delega și pot privi lucrurile din perspectiva altei persoane.

Din punct de vedere etologic umorul este văzut ca un comportament profund social și de socializare. Cele mai vechi semnale de joacă moștenite de om sunt zâmbetul și râsul. Din perspectivă etologică, aceste manifestări au evoluat din comportamente similare ale altor primate. La cimpanzei și gorile, ca și în cazul altor mamifere, joaca (hârjoneala, urmăririle, mușcăturile și gâdilatul) este adesea o formă de falsă agresivitat. Falsa agresivitate este prima formă de joacă, din care au evoluat toate celelalte forme, așa cum notează Aldis și Panksepp (citați în Morreall, 2013). În aceste forme de joacă, este crucial ca participanții să înțeleagă că este nu vorba despre un agresivitate reală, ci de glume fizice, iar, în cazul maimuțelor antropoide, aceste semnale de joacă sunt atât vizuale, cât și auditive. Jan van Hooff (citat în Morreall, 2013) a speculat că

semnalele de joacă au evoluat din două expresii faciale care încă există azi la gorile și cimpanzei. În cazul agresiunii reale, gura era închisă, cu dinții dezveliți și privirea fixă (ceea ce se presupune că a evoluat în zâmbetul uman), iar în cazul agresiunii în joacă, buzele sunt relaxate, respirația este sacadată și este vocalizat un sunet foarte apropiat râsului omenesc. Așadar, râsul a evoluat dintr-o formă de joacă, prin care animalele tinere învață abilități importante de relaționare în grupul de congeneri. Această ipoteză este considerată de John Morreall (2013) atrăgătoare pentru că, spre deosebire de teoria superiorității și de cea a incongruenței, explică legătura dintre umor și expresiile faciale, comportamentul nonverbal și sunetul râsului. De asemenea, abordarea etologică a umorului explică de ce râsul este în mare măsură o experiență socială, în timp ce ambele teorii menționate anterior nu acoperă aceast aspect. Studiile recente arată că este de 30 de ori mai probabil să râdem împreună cu alți oameni decât singuri, așa cum relevă și Robert Provine (citat în Morreall, 2009).

Identificarea râsului ca semnal de joacă al etapei timpurii de dezvoltare umană este potrivit și cu faptul că și astăzi copiii mici râd în timpul unor activități catalogate ce „joacă" precum alergarea, luptele și gâdilatul. Ideea că râsul și umorul au evoluat dintr-o formă ludică de agresivitate explică și de ce atât de multe manifestări ale umorului sunt astăzi parțial agresive, cu precădere în rândul reprezentanților sexului masculin (Morreall, 2013).

În ultimul deceniu, cercetătorii psihologiei evoluționiste au extins teoria umorului ca agresivitate ludică, corelând umorul cu alte aspecte, precum atractivitatea sexuală (Floyd, 2013). Această legătură este relevantă pentru că cercetările din zona psihologiei cuplului arată că umorul poate consolida relațiile interpersonale și întări sentimentul de intimitate în cazul relațiilor romantice. Nu este de mirare că simțul umorului este o calitate pe care atât femeile, cât și

bărbații o caută la un partener de cuplu, precum reiese din studiile conduse de Feingold (citat în Floyd, 2013).

Poate fi însă, relevant să revenim asupra observației că indivizii nu au capacitatea egală de a vedea umorul într-o anume situație, în special în ce privește situații care afectează propria persoană. John Morreall, în discursul ținut la Institutul Palo Alto (Morreall, 2012), pune această diferență de interpretare pe seama „distanței mintale" – capacitatea de a ne distanța de momentul prezent și de a privi o situație dintr-o perspectivă detașată. Astfel, în cadrul unei diade, e posibil ca una dintre persoane, care se poate distanța mintal, să considere o situație amuzantă, în timp ce cea de-a doua persoană implicată să fie blocată în paradigma „eu, acum, aici", care nu permite detașarea de importanța propriei persoane și a momentului prezent.

Insistând pe latura socială a umorului și a râsului, Hertzler (1970), notează că acestea au un rol puternic în stabilirea relațiilor de status în situația de comunicare: umorul poate funcționa ca un egalizator social, sau poate servi pentru a reîntări anumite diferențe de status. Hertzler sugerează că râsul împărtășit de persoane cu status diferit poate deschide noi oportunități de comunicare și poate „dărâma" bariere sociale. Pe de altă parte, umorul poate evidenția difierențele de status. Hertzler notează că umorul este de regulă direcționat de sus în jos sau pe direcție orizontală, de vreme ce indivizii cu mai multă putere au dreptul de a regla gradul de intimitate în interacțiunile cu persoane cu status inferior.

O dovadă timpurie pentru rolul de joacă al umorului este cercetarea lui A. R. Radcliffe-Brown din 1952 (citat în Leslie-Bole, 1985) care a oferit una dintre primele conceptualizări ale „relației sociale bazate pe glumă" pe care a definit-o ca pe „o relație între două persoane în care acestora le este permis de obiceiuri să tachineze sau să râdă de ceilalți fără ca ei să se simtă ofensați" (Leslie-Bole, 1985,

p. 90). În accepțiunea sa, asemenea relații sunt fondate pe prietenie, dar și pe competiție. Normele unei astfel de relații cer ca reacțiile comportamentale, care în mod normal ar trezi ostilitate, să nu „ luate în serios”, ci tratate ca fiind umoristice – existând, astfel, un tip ludic de ostilitate.

Radcliffe-Brown (citat în Leslie-Bole, 1985) diferențiază și între relații bazate pe glume care sunt simetrice și asimetrice – anume, dacă ambii participanți tachinează în egală măsură sau dacă unul din cei doi acceptă glumele la adresa sa, fără a răspunde la rându-i. Conform observațiilor cunoscutului antropolog britanic, funcția principală a unei asemenea relații este să mențină o armonia între două persoane care, în mod normal, au motive să dezvolte un sentiment de ostilitate.

Adesea umorul poate fi folosit în comunicarea interpersonală ca o metodă de a intra în grațiile celeilalte persoane. Cercetările arată că, deși utilizarea umorului nu crește nivelul de înțelegere a celor spuse de vorbitor și nu schimbă atitudinea față de subiectul abordat de acesta, umorul poate afecta percepția despre caracterul său. În general, un vorbitor este mai plăcut atunci când face apel la umor, aspect care a reieșit în cercetarile conduse de Charles Gruner (citat de Tubbs și Moss, 1974, p. 265).

Considerente finale: cea mai amuzantă glumă din lume

Umor, rămâne una dintre cele mai complexe manifestări sociale ale cărui mecanisme sunt dificil de surprins fără considerarea unei pluripespective: psihologice, etologice, psiho-biologice, antropologice și sociologice. Perspectivele asupra umorului prezentate aici ne permit, însă, să concludem că râsul și umorul au un rol e important în comunicarea interpersonală, fiind adaptabile unei game largi de situații de comunicare, de la empatie la stări conflictuale. Umorul poate fi de asemenea o sursă valoroasă de reglare emoțio-

nală. Deși inițial condamnat ca un comportament nedemn, simțul umorului este astăzi puternic valorizat social. Studiile recente arată că vorbitorii care folosesc umorul sunt mai apreciați (deși nu neapărat mai bine înțeleși sau mai persuasivi), iar simțul umorului se numără printre cele mai importante trăsături pe care atât femeile, cât și bărbații, le caută la un partener romantic.

La fel ca în cazul altor comportamente de relaționare, umorul este sensibil la relațiile de status ale participanților la interacțiunie, putând fi utilizat între membri cu status egal (așadar, pe axă orizontală) sau între membri cu status diferit (pe axă verticală), însă cel mai adesea inițiat doar de persoana cu status superior. Totuși, forme ale umorului precum ironia și sarcasmul au evoluat cel mai probabil pentru a servi situațiilor în care emoțiile resimțite nu pot fi afișate. Ironia, batjocura, tachinarea, glumele pe teme sensibile (etnie, sexualitate) sunt însă dovada că umorul are o latură întunecată care merită investigată și că poate ușorservi intențiilor de control social sau contro, emoțional, în comunicarea interpersonală.

Este important de concluzionat, așa cum reiese din trecerea în revistă a teoriilor despre umor expuse aici, că acestea nu se exclud reciproc. Este deopotrivă observabil că umorul este astăzi folosit în situații în care individul se simte superior (tachinarea, râsul la adresa nepriceperii altuia etc), dar și ca o „supapă" a trăirilor și fluxului de energie, conform teoriei Freudiene a eliberării, o perspectivă care explică foarte bine de ce râdem într-o gamă largă de situații nepotrivite, cum ar fi înmormântările sau situațiile caracterizate prin stres psihologic.

Deși teoria incongruenței nu pune accent pe latura socială a umorului, este evident că adesea ceea ce ne stârnește cel mai puternic râsul este o nepotrivire în termeni, o încălcare a așteptărilor noastre. Ca un experiment amuzant în sprijinul teoriei incongruenței putem cita „cea mai amuzantă glumă din lume", descoperi-

tă de Richard Wiseman într-o cercetare din 2002, cu scopul de a identifica gluma cu cel mai mare succes la indivizii din culturi diferite, cu profil socio-demografic diferit. Wiseman a creat pagina de internet *LaughLab*, unde participanții au propus glume și au dat calificative glumelor postate. În total au fost postate peste 40.000 de glume și au fost înregistrate peste un milion șli jumătate de voturi. Câștigătoarea este un exemplu clar al importanței incongruenței pentru construcția umorului: Doi vânători sunt în pădure, când unul dintre ei cade la pământ. Nu pare să mai respire și are privirea fixă. Cel de-al doilea își scoate telefonul și sună la urgențe. „Prietenul meu este mort! Ce pot face?”. Operatorul îi răspunde: „Calmați-vă, vă pot ajuta. Mai întâi să ne asigurăm că e mort”. Urmează tăcere, apoi se aude o împușcătură. Înapoi la telefon, tipul întreabă: „OK, mai departe?"

Viitoarele direcții în cercetare vor dezvălui în mod cert noi informații despre mecanismele de producere și receptare ale umorului. În cele din urmă, fie și cele mai serioase evenimente personale pot deveni amuzante, privite retrospectiv. Însă, așa cum ne arată John Morreall, cheia umorului pare să fie în flexibilitatea mintală și abilitatea de a ne detașa, pentru a vedea umorul într-o situație care nu poate fi definitită *apriori* ca umoristivă. Așa că, în vorbele cercetătorului: de ce să mai așteptăm? De ce să nu începem de pe acum să râdem?

Bibliografie

Antos, G. şi Ventola, E. (2008). *Handbook of Interpersonal Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Averbeck, J. M. şi Hample, D. (2008). Ironic message production: How and why we produce ironic messages. *Communication Monographs*, *75(4)*, 396-410.

Bateson, G. şi Ruesch, J. (1951). *Communication: The social matrix of psychiatry.* New York: Norton.

Berger, A. A. (1993). *An Anatomy of Humor*. New Jersey: Transaction Publishers.

Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule. Towards a social critique of humor*. Londra: Sage.

Cupach, W. R. şi Spitzberg, B. H. (2007). *The Dark Side of Interpersonal Communication.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

DeVito, J. A. (1986). *The Interpersonal Communication Book.* New York: Harper and Row.

Floyd, K. (2013). *Comunicarea Interpersonală.* Bucureşti: Polirom.

Freud, S. ([1905] 2003). *Opere esențiale: Cuvântul de spirit și raportul său cu inconștientul*. București: Editura Trei

Gruner, C. (1970). The effect of humor in dull and interesting informative speeches. *Central States Speech Journal, 21*, 160-166.

Hertzler, J. (1970). *Laughter: A socio-scientific analysis*. New York: Exposition Press

Hobbes, T. ([1651] 1981). *Leviathan.* Londra: Penguin Books

Holm, T (2006). *Humor Theories*. Discurs ținut la Concordia College în Moorhead, Minnesota, SUA.

LaughLab. (2012). Accesat pe 16 februarie, pe http://www.richardwiseman.com/LaughLab

Leslie-Bole, C. H. (1985). *Humor as a communicative strategy in an organizational culture*. Teză nepublicată. Newark: University of Delaware

Lothane, Z. (2008). The uses of humor in life, neurosis and in psychotherapy. *International Forum of Psychoanalysis, 17(3),* 180-188.

Martin, R. A. (2002). Is laughter the best medicine? Humor, laughter and physical health. Current directions, *Psychological Science*, *11(6)*, 216-220.

Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier

Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. Albany: State University of New York.

Morreall, J. (1987). *The Philosophy of Laughter and Humor*. Albany: Suny Press.

Morreall, J. (2009). Comic Relief: A comprehensive philosophy of humor. *New Directions in Aesthetics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Morreall, J (2012). Discurs susținut la Palo Alto Institute, Palo Alto, SUA. Accesat pe 12 ianuarie, http://www.youtube.com/watch?v=zh-zCFIkUls

Morreall, J. (2013). Philosophy of Humor. În Zalta, E.N. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy,*: Stanford University, http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/humor

Tubbs, S. L şi Moss S. (1974). *Human communication: an Interpersonal Perspective*. New York, Random House

Perspectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața: cazul studenților internaționali

Delia Violeta Cîșlariu

Perspectiva asupra timpului

Perspectiva asupra timpului (*time perspective*) este un aspect care ține de personalitate și care cunoaște diferențe individuale, descriind tendința de raportare frecventă, la prezent, la trecut sau la viitor, într-o manieră pozitivă (Shores și Scott, 2007; Webster, 2011). În funcție de instrumentul de măsurare utilizat, pot fi identificate mai multe subscale în operaționalizarea constructului. Inventarul perspectivelor temporale (IPT) elaborat de Zimbardo și Boyd (1999), spre exemplu, evaluează raportarea indivizilor la cinci orientări temporale distincte: 1) perspectiva negativă asupra trecutului; 2) perspectiva fatalistă asupra prezentului; 3) perspectiva hedonistă asupra prezentului; 4) orientarea predominantă spre viitor și 5) perspectiva pozitivă asupra trecutului.

Arnold, McDermott și Szpunar (2010) descriu pe scurt principalele caracteristici ale fiecărei dimensiuni. Astfel, *orientarea predominantă spre viitor* vizează în genere planurile, scopurile și realizările de perspectivă ale individului, dar și amânarea gratificării. *Perspectiva hedonistă asupra prezentului* face referire la necesitatea

plăcerii și orientarea către risc, în timp ce *perspectiva fatalistă asupra prezentului* reflectă o viziune lipsită de speranță asupra viitorului și a vieții în general. De cealaltă parte, *perspectiva negativă asupra timpului* este asociată cu prudența și cu conservatorismul, în timp ce *perspectiva pozitivă asupra trecutului* este de obicei orientată către familie. În aceeași măsură, autorii au subliniat faptul că perspectiva asupra timpului poate să prezică frecvența cu care oamenii se raportează la experiențele personale, fie amintindu-și trecutul și „trăind din amintiri", fie imaginându-și viitorul și fiind mai proiectivi.

Mergând mai departe, Harris (2009) evidențiază principalele caracteristici ale persoanelor, în funcție de perspectiva asupra timpului. Astfel, persoanele care sunt orientate către prezent sunt printre cele mai energice, prietenoase, creative și spontane, fiind centrate pe oportunitățile imediate. Oamenii orientați spre trecut au tendința de a aprecia inteligența și de a avea o puternică încredere în sine, apreciind și învățând din experiențele trecute; în timp ce, oamenii orientați pe viitor sunt predispuși la succes, făcând în general alegerile cele mai inspirate. Studiile de specialitate au pus în relație perspectiva asupra timpului și o serie de alte variabile, precum: tipul de atașament, investițiile (studenților) în educație, performanța, variabilele socio-demografice etc.

Inteligența culturală

Ang și Earley (2003) au formulat o teorie care să explice de ce unii oameni se adaptează mai ușor în cadrul altor culturi, spre deosebire de alții. Aceștia au introdus în domeniul științelor sociale un nou concept, pe care l-au numit *inteligență culturală (cultural intelligence)*, ulterior termenul fiind preluat și de alte discipline, printre care și comunicarea interculturală, managementul internațional și psihologia culturală (Ang și Van Dyne, 2008; Thomas, 2006).

Moody (2007) susține faptul că este crucial ca oamenii să dobândească cunoştințe și abilități care să-i ajute să facă față cerințelor și provocărilor societății globale. Autoarea este, de altfel, partizana ideii că inteligența culturală face diferența în cadrul interacțiunilor culturale, care sunt exemple de situații tipice în care oamenii se confruntă cu valori, norme și așteptări fundamental diferite față de cele proprii.

O definiție a inteligenței generale este „abilitatea de a înțelege și de a judeca corect conceptele abstracte, putând rezolva probleme" (Schmidt și Hunter, 2003, p. 4). Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay și Chandrasekar (2007) au considerat că această definiție surprinde de fapt și esența inteligenței culturale, înțeleasă drept o capacitate a individului de a funcționa în contexte culturale diferite. Alte definiții care vizează inteligența generală au surprins trei dimensiuni conceptuale: direcția (să știi ce trebuie făcut), adaptarea și respectiv criticismul (față de propria persoană), elemente caracteristice și inteligenței culturale (Ang și Earley, 2003).

Deși cercetările anterior amintite fac referire la elementele comune dintre inteligența generală și inteligența culturală, cele două tipuri de inteligență nu sunt totuși echivalente, ci prezintă deopotrivă particularități. De pildă, un element specific este faptul că inteligența culturală se referă doar la capacitatea de adaptare la alte culturi și cuprinde acei factori care duc la performanță strict în contexte interculturale, spre deosebire de inteligența generală care nu este dependentă de context (Anand, 2011; Ang și Earley, 2003).

Brislin, Worthley și MacNab (2006) abordează inteligența culturală, surprinzând două dimensiuni ale acestui concept puternic dezbătut. În accepțiunea lor, inteligența culturală se referă, pe de o parte, la posibilitatea individului de a pune în aplicare cunoștințele acumulate, de a se înțelege cu reprezentanții altor culturi și de a avea considerație față de diferențele interculturale. Pe de altă par-

te, inteligența culturală poate să facă referire și la ușurința cu care oamenii socializează în cadrul unei alte culturi (alta decât cea din care fac parte), adaptându-se repede și cu anxietate scăzută noilor cerințe.

Deși în mod tradițional studiile care vizează inteligența se axează pe inteligența cognitivă (factorul „g"), noile cercetări iau în considerare și tipurile de inteligență non-academică (Van Dyne, Ang și Koh, 2008). Aceasta deoarece ființele umane dețin atât abilitățile cognitive care le ajută să se adapteze la mediu, cât și elemente sofisticate de cogniție, care se activează în cadrul procesului de socializare (Herrmann, Call, Hernandez-Lloreda, Hare și Tomasello, 2007). Cu alte cuvinte, oamenii se nasc cu abilități cognitive specifice (pentru a lua parte la și a face schimb de cunoștințe în grupuri culturale), însă acestea trebuie valorificate și dezvoltate prin interacțiunea cu alte culturi.

Sternberg și Detterman (1986) au remarcat faptul că inteligența nu trebuie văzută doar ca abilitatea de a rezolva probleme. Inteligența culturală, spre exemplu, la care avem în vedere dimensiunea culturală, este valorificată și în procesul de globalizare (Ang și Earley, 2003; Phillips, 2010). Acest lucru este posibil datorită faptului că inteligența culturală este un concept multifactorial care caracterizează evoluția individului în contexte multiculturale, valorificând componente metacognitive, cognitive, motivaționale și de comportament (Anand, 2011; Ang și Earley, 2003).

Aspectele metacognitive se referă la abilitatea individului de a învăța din contactele interculturale, fiind totodată conștient de informațiile acumulate anterior și valorificându-le în procesul de cunoaștere (Anand, 2011). Altfel spus, predispoziția spre adaptarea la alte culturi și cunoștințele teoretice referitoare la acestea nu sunt suficiente, în lipsa unui permanent proces de autoactualizare (*self-actualization*). Inteligența culturală de tip cognitiv reprezin-

tă abilitatea unei persoane de a percepe și de a emite judecăți de valoare, conștientizând procesul gândirii (Anand, 2011). Factorul motivațional reprezintă intenția de a se axa pe îndeplinirea unor sarcini particulare cu scopul atingerii obiectivelor propuse, în timp ce aspectele ce țin de comportament fac referire la capacitatea individului de a face față situațiilor sociale interculturale, apelând la atitudini și reacții potrivite contextului (Anand, 2011).

Oamenii cu un nivel ridicat de inteligență culturală se folosesc de dimensiunile metacognitive, cognitive, motivaționale și de comportament pentru a construi și dezvolta relații culturale de înaltă calitate, în medii culturale diferite (Ang, Van Dyne și Koh, 2006). Astfel, inteligența culturală influențează atât adaptarea la mediu, cât și experiențele interculturale individuale.

Satisfacția cu viața

Satisfacția cu viața a fost definită ca o evaluare în perspectivă a calității vieții unei persoane, în funcție de criterii personale relevante (Shin și Johnson, 1978). Astfel, nivelul satisfacției cu viața se poate determina făcând o comparație între starea actuală și starea standard, când persoana a declarat cel mai ridicat nivel perceput al calității vieții (Lackland, 2001).

Acest lucru face posibil ca satisfacția cu viața să varieze foarte mult în rândul persoanelor cu același fond intelectual, material sau familiar, întrucât acest concept poate avea accepțiuni subiective. Lackland (2001, p. 317) suprinde esența satisfacției cu viața în formularea *good life,* evidențiind faptul că oameni din condiții socio-culturale diferite se raportează la acest concept prin prisma propriilor valori și percepții.

Într-un studiu realizat de Suldo și Huebner (2005) s-a constatat că nivelul foarte ridicat al satisfacției cu viața are ca efecte construirea relațiilor sociale pozitive și siguranța auto-eficacității în dome-

nii importante diferite. Totuși, în ciuda asocierilor satisfacției cu viața cu o funcționare psihosocială bună, o percepție prea pozitivă asupra propriei vieți nu presupune neapărat o stare de bine. Astfel, concluziile studiului (Suldo și Huebner, 2005) au arătat că fericirea extremă poate fi disfuncțională și că fiecare persoană are un optim al satisfacției de viață, în funcție de caracteristicile personale.

Mai multe studii corelaționale analizează satisfacția cu viața prin prisma relației cu alta variabile, precum: educația, țara de proveniență, statut social, factorii macro-economici (evoluția generală a economiei, rata inflației, reglementările guvernamentale) etc. Cele mai multe dintre aceste studii au avut în vedere variabilele moderatoare socio-demografice și le-au controlat, eliminând implicit riscul unui rezultat nefondat. Astfel, satisfacția cu viața este o variabilă subiectivă, care se construiește ca urmare a influenței factorilor socio-culturali, macro-economici și respectiv individuali și care este greu de prezis, chiar atunci când sunt controlate variabilele intermediare.

Cercetări anterioare

Sobol-Kwapinska (2009) a investigat relația dintre orientarea spre prezent (perspectiva fatalistă asupra prezentului și perspectiva hedonistă asupra prezentului) și satisfacția cu viața, pe un lot de conveniență format din 320 de participanți. Rezultatele au arătat că, spre deosebire de perspectiva hedonistă si cea fatalistă asupra prezentului, centrarea pe prezent a corelat pozitiv cu satisfacția cu viața, fiind asociată cu orientarea spre scop.

Studiile cu privire la relația dintre inteligența culturală și satisfacția cu viața nu sunt numeroase, conceptul de CQ (*cultural intelligence*) fiind relativ nou (Ang și Earley, 2003). Este însă de remarcat faptul că satisfacția cu viața a fost abordată din perspectivă culturală, înainte chiar să fie cunoscută teoria inteligenței culturale.

Într-un studiu din 1996, spre exemplu, Tompson și Tompson au analizat măsura în care diversele strategii pot crește satisfacția cu viața în rândul studenților internaționali.

Deși nu există studii care să fi analizat expres relația dintre cele trei variabile, aceasta fiind și nota de originalitate adusă în cercetarea prezentă, sunt cercetări care au putut fi folosite ca punct de plecare. De pildă, un studiu care a analizat efectele perspectivei timpului asupra motivației studenților (Simons, Vansteenkiste, Lens și Lacante, 2004) a concluzionat cu faptul că persoanele care sunt puternic centrate pe viitor și își valorifică posibilitățile din prezent sunt implicit puternic motivate, se axează pe învățare activă, au performanțe ridicate și sunt perseverente. În plus, s-a constat că trebuie avute în vedere gradul de specificitate și conținutul scopului urmărit, respectiv contextul în care cunoștințele, abilitățile și mijloacele de care dispune studentul pot duce la reușită.

Dacă este să facem o conexiune între rezultatele studiului anterior menționat și cercetarea prezentă, este de subliniat faptul că studenții internaționali dispun de un context propice dezvoltării motivației de a interacționa cu celelalte culturi. Altfel spus, dacă aceștia își doresc ca viața lor să se îmbunătățească, implicit crescându-le satisfacția cu viața și vor să se dezvolte, ar trebui să fie motivați să interacționeze cultural.

Obiective și întrebări de cercetare

Studiul își propune evidențierea relației dintre perspectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața, pe un lot de conveniență de 105 studenți străini de la Universitatea Tehnică din Ilmenau (Germania). Deși numeroase studii au cercetat efectul perspectivei asupra timpului, respectiv al inteligenței culturale în calitate de variabile independente asupra unor variabile dependente (ex: motivația, calitatea relațiilor sociale, satisfacția cu viața,

respectiv judecata culturală, factorii decizionali, adaptare culturală, performanța ș.a.m.d), importanța perspectivei asupra timpului și a inteligenței culturale în raport cu satisfacția vieții nu a fost explorată.

De aceea, urmând și direcția oferită de literatura de specialitate, am pornit de la următoarea întrebare de cercetare: *Care este relația dintre perspectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața?*

Am formulat, de asemenea, întrebări de cercetare specifice:

- *IC1.* Există diferențe semnificative între răspunsurile studenților și cele ale studentelor în ceea ce privește perspectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața?
- *IC2.* Există diferențe semnificative între răspunsurile liceenilor, ale licențiaților, ale masteranzilor și ale doctoranzilor cu privire la perspectiva lor asupra timpului, la inteligența culturală a acestora și la satisfacția lor cu viața?
- *IC3.* Există diferențe semnificative între răspunsurile la scalele și subscalele perspectivei asupra timpului, ale inteligenței culturală și ale satisfacției cu viața, în funcție de numărul de luni petrecute la studiu în străinătate?
- *IC4.* Există diferențe semnificative între răspunsurile la scalele și subscalele perspectivei asupra timpului, ale inteligenței culturale și ale satisfacției cu viața, în funcție de experiența interculturală anterioară?

Metodologia cercetării

Luând în considerare diverse criterii, cercetarea prezentă are un design de tip non-experimental, cantitativ, statistic, explorativ și transversal (analiza lotului s-a făcut o singură dată).

Participanți

Lotul de participanți a fost format din 105 studenți internaționali, vorbitori de limba engleză, caredin 30 de țări, respectiv 3 continente (Europa, Asia și Africa) și studenți în cadrul Universității Tehnice din Ilmenau (Germania). Am eliminat 15 subiecți deoarece răspunsurile lor difereau semnificativ față de medie și ar fi putut să modifice rezultatele analizei statistice.

Astfel, lotul analizat a constat din: 52 de băieți și 38 de fete, cu vârste cuprinse între 17 și 31 de ani (*M=22.62, AS=3.16*), care erau studenți la universitatea respectivă de maxim 30 de luni (*M=5.41; AS=4.89*).

Participanții au fost împărțiți în funcție de nivelul de educație, frecvențele înregistrate fiind următoarele: 14 participanți – liceu, 28 – facultate, 35 – master și respectiv 13 – doctorat. De asemenea, s-a făcut o diferențiere și în funcție de numărul de luni de studiu la TU Ilmenau, stabilindu-se următoarele categorii: 16 participanți erau studenți internaționali de mai puțin de două luni; 30 de participanți aveau între trei și patru luni de studiu în Germania; 26 dintre ei erau la TU Ilmenau de 5-6 luni; 13 schimbaseră mediul de viață de minim 7 luni și maxim 12 și ultimii 5 împlineau peste 1 an de studiu într-un mediu internațional (maxim 64 de luni). Un alt criteriu de grupare a participanților a fost existența unor experiențe interculturale anterioare (cu statut de rezident în țara respectivă). Astfel, s-a constatat că doar 3 dintre participanți au locuit într-o altă țară pentru mai mult de 1 an (și pentru maxim 6 ani), respectiv pentru minim 7 luni și maxim 1 an; 7 participanți au raportat că au luat locuit într-un alt mediu cultural timp de maxim 6 luni, în timp ce restul de participanți (*N* = 77) au afirmat că n-au avut anterior parte de o astfel de experiență interculturală.

Instrumente de cercetare

Inventarul perspectivei asupra timpului al lui Zimbardo (*Zimbardo Time Perspective Inventory*) – versiunile în limbile: engleză, portugheză și română. A fost construit ca urmare a unei analize factoriale exploratorie (EFA) (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* / KMO = .83), dar și a unei analize factoriale de confirmare (AFC) (*Bartlett's test of sphericity* / χ^2/df = 2.30), care au demonstrat fidelitatea și consistența internă a instrumentului (Zimbardo și Boyd, 1999). De asemenea, fidelitatea test-retest a fost confirmată în cazul fiecăreia dintre subscale, valorile coeficientului Cronbach alfa fiind înregistrate în intervalul *.70 - .80*.

Inventarul perspectivelor temporale (ITP) al lui Zimbardo (forma lungă) conține 56 de itemi care măsoară cinci perspective asupra timpului, după cum urmează: *perspectiva negativă asupra timpului* („Mă gândesc la lucrurile rele care mi s-au întâmplat în trecut"), *perspectiva fatalistă asupra prezentului* („Drumul vieții mele este controlat de forțe pe care nu le pot controla"), *perspectiva hedonistă asupra prezentului* („Îmi asum anumite riscuri pentru a trăi intens viața"), *focalizarea asupra viitorului* („Finalizez la timp proiectele datorită eforturilor pe care le fac") și *perspectiva pozitivă asupra trecutului* („Îmi face plăcere să mă gândesc la trecutul meu"). Respondenții au de ales între cinci variante de răspuns, de la *1=într-o foarte mare măsura neadevărat* la *5=într-o foarte mare măsura adevărat* și li se cere să răspundă la întrebarea: „Cât de caracteristică sau de adevărată este această afirmație pentru tine?".

Inventarul lui Zimbardo a fost adaptat pe o populație de tineri din România (Gavreliuc, Mitu și Gavreliuc, 2012) și pe un grup de studenți din Brazilia (Milfont, Andrade, Belo și Pessoa, 2008) (α=.60), fiecare item tradus fiind prelucrat cultural-lingvistic.

Scala de inteligența culturală (*Cultural Intelligence Scale* - Van Dyne, Ang și Koh, 2008). Cuprinde 20 de itemi care măsoară fi-

del și valid nivelul autoevaluat de inteligență culturală, urmărind o structură de patru factori: inteligența strategică (*CQ-strategy*), cunoștințele culturale (*CQ-knowledge*), motivația de a interacționa cu străini și cultura lor (*CQ-motivation*), respectiv comportamentul în contexte interculturale (*CQ-behavior*). Astfel, consistența internă a scalei a fost susținută de valorile coeficientului Cronbach pe subscale, valorile înregistrate fiind cuprinse între α=.77 și α=.84. În plus, este de remarcat faptul că structura scalei rămâne stabilă indiferent de grupul și țara din care face parte respondentul, indiferent de perioada de timp.

S*cala multidimensională a satisfacției vieții studenților* (*Multidimensional students' life satisfaction scale*). Scala multidimensională care măsoară satisfacția cu viața în rândul studenților vizează cinci dimensiuni de satisfacție cu viața: familie, prieteni, școală, mediu de viață și imaginea de sine (*Self*). Instrumentul de măsurare a fost supus unor analize psihometrice riguroase, care au demonstrat fidelitatea lui și respectiv consistența internă a scalei și a subscalelor aferente, pe eșantioane de copii și ulterior pe loturi de adolescenți (Huebner, 1994; Heubner, Laughlin, Ash, Gilman, 1998). Cercetările de validare arată că valorile coeficientului de fidelitate Cronbach alfa variază între pragurile *.70* și *.90*. Chestionarul cuprinde 40 de itemi care pot fi administrați atât individual, cât și în grupuri, studenții având 6 posibilități de răspuns, comparativ cu copiii cărora se recomandă să li se ofere doar patru variante de răspuns (Huebner et al., 1998).

Procedură

Participanții au fost rugați să completeze cele trei scale (aplicare de tip creion-hârtie), respectiv un chestionar cu date socio-demografice, dându-și totodată acordul ca răspunsurile lor și informațiile personale furnizate să fie prelucrate cu scop experimental.

De menționat este faptul că majoritatea scalelor aplicate au fost redactate în limba engleză, excepție făcând variantele ZTPI în limba portugheză și română pentru vorbitorii nativi. Astfel, pentru a se evita rezultatele eronate, participanții au fost selectați pe criteriul de limbă și au primit suport la nevoie.

Rezultate

Statistică descriptivă

În *Tabelul 1* sunt prezintate media, abaterea standard și fidelitatea scalelor și respectiv ale subscalelor în cazul instrumentelor utilizate pentru evaluarea variabilelor: prespectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața. Consistența internă, măsurată cu Cronbach alfa, a patru dintre scale este peste *.70*, în timp ce pe alte patru scale s-a înregistrat un coeficient *α* modest peste *.60*. Restul valorilor lui *α* în cazul lotului analizat au fost slabe, *α=.40-.59.*

Tabelul 1. Media, abaterea standard și fidelitatea scalelor și subscalelor intrumentelor de măsurare (CQS, ZTPI, MSLSS)

Scale și subscale	M	AS	Cronbach alfa
ZTPI	3.14	.31	.57
Perspectiva negativă asupra trecutului	2.69	.74	.83
Perspectiva pozitivă asupra trecutului	3.46	.48	.58
Perspectiva fatalistă asupra prezentului	2.52	.71	.77
Perspectiva hedonistică asupra prezentului	3.48	.42	.66
Focalizare pe viitor	2.78	.34	.41
CQS	4.83.	.61	.50
Inteligență strategică	5.32	1.06	.73
Cunoștințe culturale	3.86	.94	.69
Motivație (CQ-motivation)	5.66	.93	.77
Comportament (CQ-behavior)	4.79	.99	.66

MSLSS	4.54	.34	.59
Familie	4.48	.48	.40
Prieteni	4.78	.60	.59
Școală	4.18	.59	.63
Mediu de viață	4.45	.60	.56
Imagine de sine	4.84	.47	.44

Notă: N=90

Am aplicat testul Shapiro-Wilk pentru a verifica normalitatea distribuțiilor variabilelor. Acolo unde variabilele nu aveau distribuție normală s-au aplicat, în consecință, teste non-parametrice. Pentru a verfica problema pusă de *întrebarea de cercetare principală*, cu privire la relația dintre variabile, am realizat corelații Pearson și Spearman pe variabilele măsurate de scalele și subscalele instrumentelor ZTPI, CQS și MSLSS (pe criteriul normalității și a tipului de variabile), dar și regresie liniară multiplă.

S-au înregistrat șase corelații slabe de tip Pearson (vezi *Tabel 2*), după cum urmează: între variabila orientare predominantă spre viitor și inteligența strategică, ca factor al inteligenței culturale ($r=.21,\ p<.05$); între perspectiva negativă asupra trecutului și variabila satisfacția cu viața ($r=-.21,\ p<.05$); între inteligența strategică și satisfacția cu viața ($r=.23,\ p<.05$); între perspectiva pozitivă asupra trecutului și factorul familie ($r=.24,\ p<.05$); între inteligența strategică și relațiile cu prietenii ($r=.25,\ p<.05$) și respectiv între inteligența culturală și imaginea de sine ($r=.21,\ p<.05$). În plus, asocieri s-au și înregistrat între variabilele: orientarea predominantă spre viitor și prieteni ($r=.26,\ p<.05$); inteligența culturală și satisfacția cu viața ($r=.26,\ p<.05$); orientarea predominantă spre viitor și familie ($r=.26,\ p<.05$) și respectiv între perspectiva hedonistă asupra prezentului și imaginea de sine ($r=.33,\ p<.01$). De asemenea, s-au înregistrat câteva corelații slabe de tip Spear-

man între variabilele următoare: orientarea predominantă spre viitor și motivația, ca factor al inteligenței culturale (*ρ=.23 p<.05*); motivația de a interacționa intercultural și satisfacția cu viața (*ρ=.21, p<.05*); motivația și relațiile cu prietenii (*ρ=.28, p<.01*); perspectiva negativă asupra trecutului și atitudinea față de școală (*ρ=-.24, p<.05*); perspectiva fatalistă asupra prezentului și modul de raportare la instituțiile școlare (*ρ=-.22, p<.05*) și respectiv între orientarea predominantă spre viitor și școala ca factor al satisfacției cu viața (*ρ=.28, p<.01*).

Tabel 2. Matricea de corelație pentru scalele și subscalele intrumentelor de măsurare

Scale și subscale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. ZTPI	-	-	-	-	-	-	.12	.12	.13	.00	.5	.01	.16	-.03	-.10	-.00	.15
2. NT	-	-	-	-	-	-	-.03	-.04	.13	-.18	.00	-.21*	-.00	-.20	-.24*	-.17	.00
3. PT	-	-	-	-	-	-	.19	.28**	.19	.10	-.06	-19	.24*	.14	-.00	.15	.12
4. FP	-	-	-	-	-	-	.02	-.05	.06	-.02	.05	-.14	.07	-.15	-.22*	-.04	.03
5. HP	-	-	-	-	-	-	.04	.11	-.02	.11	-.04	.16	.01	.12	.01	.07	.33**
6. OV	-	-	-	-	-	-	.31*	.21*	.04	.23*	.26*	.20	.26*	.10	.28*	.07	-.04
7. CQS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.26*	.15	.16	.16	.12	.21*
8. CQ-S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.23*	.09	.25*	.16	.05	.09
9. CQ-K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.11	.14	.00	.04	.09	.13
10. CQ-M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.21*	-.02	.28**	.19	.09	.16
11. CQ-B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.09	.15	-.07	.05	.02	.17
12. MSLSS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13. Familie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14. Prieteni	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15. Școală	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16. Mediu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17. Imagine	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Notă: N = 90; *Corelații semnificative la p< .05 (two-tailed); **Corelații semnificative la p<.01 (two-tailed.

CQ-S = inteligența strategică; CQ-K = cunoștințele culturale; CQ-*M* = motivația de a interacționa cu celelalte culturi; CQ-B = comportamentul în contexte interculturale; NT = perspectiva negativă asupra trecutului; PT = perspectiva pozitivă asupra trecutului; FP = perspectiva fatalistă asupra prezentului; HP = perspectiva hedonistică asupra prezentului și OV = orientarea predominantă spre viitor.

Pentru a investiga mai în detaliu relația dintre variabile, am realizat analize de regresie multiplă ierarhică. Variabilele independente introduse pe rând nu au avut putere mare de predicție asupra variabilelor criteriu (printre care, perspectiva asupra timpului, inteligența culturală, satisfacția cu viața, orientarea predominantă spre viitor), astfel încât acești factori nu au putut explica varianța variabilelor dependente alese. De pildă, unul dintre modelele de regresie astfel obținut include ca variabilele independente, școală (β=.06, t(87)=1.02, p=.30), familie (β=.13, t(87)=1.77, p=.07), comportament intercultural (β=.05, t(87)=1.65, p=.10) și motivație (β=.08, t(87)=2.19, p=.03) explică 18% din varianța variabilei dependente, orientarea predominantă spre viitor (R^2=.18, F(4, 87)=4.84, p=.001).

Pentru a analiza diferențele propuse în întrebările specifice de cercetare (*IC1, IC2, IC3* și *IC4)*, pe categorii de gen, de vârstă, de vechime ca studenți internaționali și respectiv de experiență anterioară, a fost aplicat testul *t* pentru eșantioane independente și testul Mann–Whitney *U*, acolo unde distribuția variabilelor nu este normală.

Scopul lui *RQ1* a fost să afle dacă există diferențe semnificative între răspunsurile participanților în funcție de genul acestora. Rezultatele indică prezența unei diferențe semnificative între media studentelor în ceea ce privește comportamentul intercultural (M=4.54, AS=1.01) și media răspunsurilor studenților la aceeași subscală a inteligenței culturale (M=4.97, AS=.95); t(88)=2.03, p<.05. De asemenea, există o diferență statistic semnificativă în-

tre media răspunsurilor fetelor la scala motivație interculturală și media răspunsurilor date de băieți la aceeași scală (*U*=740, *p*=.04).

Întrebarea specifică *RQ2* a vizat identificarea de diferențe semnificative în funcție de vârsta participanților și încadrarea lor într-un anumit ciclu de învățământ. Rezultatele demonstrează o diferență semnificativă între media liceenilor în ceea ce privește familia (*M*=4.69, *AS*=.34) și media răspunsurilor licențiaților la aceeași subscală a satisfacției cu viața (*M*=4.36, *AS*=.48), *t*(34)=2.49, *p*<.05. De asemenea, se remarcă o diferență de medii între răspunsurile licențiaților la scala mediu de viață (*M*=4.29, *AS*=.52) și răspunsurile masteranzilor la aceeași scală (*M*=4.64; *AS*=.60), *t*(60)=-2.47, *p*<.05. În plus, o altă diferență s-a înregistrat între media licențiaților la scala orientare predominantă spre viitor (*M*=2.70, *AS*=.30) și media doctoranzilor la aceeași scală (*M*=2.93, *AS*=.35), t(20)=-2.12, *p*<.05. Și ultimele două diferențe pe vârstă s-au înregistrat între media liceenilor și media licențiaților la subscala școală (*U*=124, *p*=.00), respectiv între media liceenilor și media masteranzilor la aceeași subscală a satisfacției cu viața (*U*=148, *p*=.03).

RQ3 vizează măsura în care există diferențe între răspunsurile participanților în funcție de vechimea acestora ca studenți internaționali la TU Ilmenau. Rezultatele indică faptul că apar diferențe la scala imagine de sine (vezi *Tabelul 3*), după cum urmează: între studenții cu 5-6 luni de studiu în Germania și studenții cu 3-4 luni (*t*(54)=-2.22, *p*<.05) și respectiv între participanții care schimbaseră mediul de viață de minim 7 luni și maxim 12 și aceia care erau la studiu în străinătate de 3-4 luni (*t*(41)=-2.23, *p*<.05).

Tabel 3. Diferențele în ceea ce privește imaginea de sine (self) în rândul participanțiolor, în funcție de numărul lunilor petrecute la studiu în străinătate

Interval de luni 5-6 luni (N=26; M=4.95, AS=.50) t test	3-4 luni (N=30; M=4.67, AS=.43) - 2.22 (df=54, p=.03)
7-12 luni (N=13; M=5.00, AS=.46) t test	- 2.23 (df=41, p=.03)

De asemenea, există o diferență semnificativă statistic în cazul factorului familie, în funcție de categoria în care se încadrează studenții (după cum se poate observa și în *Tabelul 4*). Diferențele au vizat studenții internaționali de 3-4 luni, comparativ cu aceia care erau la TU Ilmenau de maxim două luni ($t(40)=3.65$, $p<.05$) și respectiv studenții de 5-6 luni, comparativ cu participanții la studiu care schimbaseră mediul de maxim două luni ($t(38)=2.17$, $p<.05$).

Tabel 4. Diferențele legate de modul de raportare la familie a participanților, în funcție de numărul lunilor petrecute la studiu în străinătate

Interval de luni 3-4 luni (N=30; M=4.30, AS=.49) t test	0-2 luni (N=16; M=4.76, AS=.34) 3.65 (df=40, p=.00)
5-6 luni (N=26; M=4.48, AS=.48) t test	2.17 (df=38, p=.03)

O altă diferență semnificativă de medii a apărut la scala perspectiva fatalistă asupra prezentului, între următoarele categorii de studenți: studenții care învățau în Germania de maxim două luni și cei care aveau între 3 și 4 luni de studiu în străinătate ($t(36)=-2.06$, $p<.05$), respectiv studenții cu 5-6 luni de studiu și aceia care aveau doar 3-4 luni de studiu la TU Ilmenau ($t(45)=2.04$, $p<.05$).

Tabel 5. Diferențele în ceea ce privește perspectiva fatalistă asupra prezentului în rândul participanților, în funcție de numărul lunilor petrecute la studiu în străinătate

Interval de luni 0-2 luni (N=16; M=2.34, AS=.54) t test	3-4 luni (N=30; M=2.71, AS=.65) - 2.06 (df=36, p=.04)
5-6 luni (N=26; M=2.32, AS=.75) t test	2.04 (df=45, p=.04)

Diferențe semnificative s-au înregistrat și în ceea ce privește scala școală, ca factor al satisfacției cu viața, între următoarele categorii: între studenții internaționali care aveau acest statut de maxim două luni și cei care locuiau în Germania de 3-4 luni (U=89, p=.00), între studenții care aveau maxim două luni de când schimbaseră mediul de viață și cei care învățau la TU Ilmenau de 5-6 luni (U=106, p=.00) și respectiv între studenții care împlineau maxim două luni la TU Ilmenau și cei care aveau între 7 și 12 luni de studiu în Germania (U=46, p=.01).

În cazul întrebării de cercetare *RQ4,* care chestiona existența unei diferențe semnificative în funcție de experiența anterioară, numărul participanților care au locuit anterior într-o țară este foarte mic (N=23), ceea ce face ca puterea testului statistic aplicat să scadă foarte mult. Rezultatele indică faptul că există o diferențe semnificative în cazul variabilei inteligență culturală în rândul studenților cu o experiență interculturală anterioară de maxim 6 luni (N=7; M=5.92, AS=.95) și cei care au locuit într-o altă țară mai bine de 1 an (N=3; M=4.47, AS=.93); $t(8)$=.54, p<.05. În aceeași măsură, diferențe seminificative apar și în cazul variabilei orientare predominantă spre viitor în rândul studenților cu o experiență interculturală anterioară de maxim 1 an (N=3; M=2.67, AS=.16), comparativ cu aceia care au locuit într-o altă țară mai bine de 1 an (N=3; M=3.12, AS=.17); $t(4)$=-3.48, p<.05.

Discuții

Deși în cazul lotului analizat s-au înregistrat valori mici ale coeficientului de consistența internă, Cronbach alfa, pe scalele și subscalele ZTPI, CQS și MSLSS, trebuie avut în vedere faptul că acest studiu este unul de tip explorativ. După cum afirmă Garson (2010), în acest context se poate accepta și un prag indulgent de α=.60. În plus, s-a constat că variabilele psihologice analizate și în cazul prezent, au în genere coeficienți de validitate mai mici, care depășesc rareori valoarea *.50* (Crețu, 2005).

Spre deosebire de rezultatele obținute de Simons, Vansteenkiste, Lens și Lacante (2004) și de autorii Bjornskov, Dreher și Fischer (2008), în studiul prezent orientarea predominantă spre viitor nu a corelat pozitiv semnificativ cu satisfacția cu viața. Consistent cu rezultatele studiului menționat s-a înregistrat o corelație negativă slabă între perspectiva negativă asupra trecutului și satisfacția cu viața, care subliniază existența unei relații între variabilele perspectiva asupra timpului și satisfacția cu viața. În plus, faptul că a rezultat un grad de asociere între variabila orientarea predominantă spre viitor și factorul școală din cadrul satisfacției cu viața confirmă rezultatele obținute de Simons, Vansteenkiste, Lens și Lacante (2004), care au concluzionat că persoanele centrate pe viitor sunt axate și pe învățarea activă.

În ceea ce privește rezultatele obținute în funcție de genul participanților, rezultatele prezente sunt în concordanță cu Fingerman și Perlmutter (1995), care afirmă că nu există diferențe semnificative pe subscalele perspectivei asupra timpului. Există însă în literatura de specialitate și cercetări care asociază gândurile negative asupra viitorului cu diferența de gen (Melo și Worrell, 2006). Rezultatele studiului prezent au confirmat, totuși, unul dintre rezultatele din studiul condus de Mello și de Worrell (2006), care demonstrează că apar diferențe legate de perspectiva asupra timpului

în funcție de vârsta participanților. Deși nu s-a arătat că în rândul studenților avansarea în vârstă este asociată cu o perspectivă hedonistă asupra prezentului, s-a putut remarca o diferență între media licențiaților și respectiv a doctranzilor la scala orientare predominantă spre viitor.

Faptul că au existat diferențe de medii și în funcție de categoria experiență anterioară, a fost evidențiat și de Crawford-Mathis (2009), care afirmă că nivelul de inteligență culturală poate să crească, iar faptul că participanții au locuit anterior într-o altă țară (alta decât țara de origine) poate să fie o variabilă intermediară importantă. Astfel, în studiul prezent s-a arătat că inteligența culturală este mai ridicată în rândul studenților cu o astfel de experiență anterioară mai de durată.

Având în vedere rezultatele studiilor de specialitate, anume că factorii socio-demografici sunt variabile intermediare care ar trebui luate în considerare (Crawford-Mathis, 2009; Salinas-Jimenez, Artes și Salinas-Jimenez, 2013 și Templer, Tay și Anand, 2006), acestea au fost controlate în studiul de față. Astfel, datorită specificității scalei folosite pentru măsurarea nivelului de satisfacție cu viața (scală destinată studenților), am considerat că vârsta și statusul respondenților nu vor avea o influență atât de mare. În plus, faptul că toți studenții internaționali învățau, respectiv își scriau tezele de licență, masterat sau doctorat în cadrul aceleași instituții, din aceeași țară, ar fi trebuit să controleze variabila mediu de viață. De asemenea, faptul că studenții erau în interacțiune cu alte culturi ar fi dus în mod normal la o creștere a impactului inteligenței culturale asupra satisfacției cu viața. Cu toate acestea, rezultatele obținute nu au fost atât de semnificative pe cât ne-am fi așteptat.

Posibile explicații în acest sens sunt date de *limitele cercetării*, incluzând atât accesul la un număr modest de oameni, cât și un nivel raportat al inteligenței culturale. Dacă în cazul variabilelor

satisfacția cu viața și perspectiva asupra timpului trebuie luate în considerare datele raportate, nivelul inteligenței culturale ar fi fost mai relevant dacă era unul observat, din cauza supraevaluărilor sau subevaluărilor. De asemenea, faptul că studenții proveneau din peste 30 de țări a determinat o dispersie mare a scorurilor, atât pe subscalele perspectivei asupra timpului, cât și la nivelul scalei compozite. De altfel, având în vedere că mulți dintre respondenți au posibilitatea să interacționeze cu persoane din țara de origine sau cel puțin pot să se întoarcă oricând în țara lor, scade influența inteligenței culturale asupra satisfacției cu viața. În plus, asocierea nesemnificativă dintre perspectiva asupra timpului și satisfacția cu viața se poate datora varietății scorurilor pe subscalele perspectivei asupra timpului, în principal în funcție de cultura și religia din care fac parte participanții (spre exemplu, unii cred mai mult în destin și se bucură de plăcerile din prezent, în timp ce alții consideră că acțiunile lor influențează calitatea vieții și pun mare preț pe păcatele din trecut). O altă limită de luat în calcul este faptul că instrumentul folosit pentru determinarea nivelului de satisfacție cu viața nu a fost validat pentru adulții tineri (vezi valoarea mică a coeficientului alfa pe subscalele familie și imagine de sine).

Studiile ulterioare pot să vizeze aceeași temă, relația dintre perspectiva asupra timpului, inteligența culturală și satisfacția cu viața în rândul studenților internaționali, dar să aibă acces la un număr mai mare de participanți, controlându-se mai bine variabilele socio-demografice (experiență anterioară, țară de proveniență, proximitate lingvistică, religie, gen și vârstă). De altfel, considerăm că odată cu confirmarea ipotezei conform căreia perspectiva asupra timpului și mai ales inteligența culturală se pot integra ca variabile explicative ale satisfacției cu viața în contexte interculturale, se va lua în considerare importanța semnificativă a acestora.

Bibliografie

Anand, M (2011). *The Theory and Application of Cultural Intelligence (CQ)*, in Organizations for Enduring Economic Growth. Preluat de pe http://anandspace.wordpress.com/tag/papers/ și accesat la 26.01.2014.

Ang, S. și Earley, P.C (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures.* Stanford: Stanford University Press.

Ang, S. și Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications.* New York: M.E.Sharpe.

Ang, S., Van Dyne, L. și Koh, C. (2006). Personality correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence. *Group & Organization Management*, *31*(1), 100-123.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K.J, Tay, C. și Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and organizational review*, *3*(3), 335-371.

Arnold, K.M., McDermott, K.B. și Szpunar, K.K (2010). Individual differences in time perspective predict autonoetic experience. *Consciousness and Cognition*, *20*(1), 712-719.

Bjornskov, C., Dreher, A. și Fischer, J.A.V. (2008). Cross-country determinants of life satisfaction: Exploring different determinants across groups in society. *Social Choice Welfare*, *30*(1), 119–173.

Brislin, R.,Worthley, R. și MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Journal of Management Education*, *36*(1), 66-94.

Crawford-Mathis, K.J.(2009). The relationship between cultural intelligence and self-monitoring personality: A longitudinal study of U.S.-based service learners in Belize. *Dissertation Abstracts International*, *70*(3), 1-137.

Crețu, R. Z. (2005). *Evaluarea personalitatii: Modele alternative*. Polirom, Iași.

Fingerman, K.L. și Perlmutter, M. (1995). Future time perspective and life events across adulthood. *The Journal of General Psychology*, *122*(1), 95-111.

Garson, D. (2010). *Quantitative Research in Public Administration: Reliability Analysis.* Preluat de pe http://tx.liberal.ntu.edu.tw/~purplewoo/Literature/!DataAnalysis/Reliability%20Analysis.htm și accesat la 11.06. 2014.

Gavreliuc, A., Mitu, E. și Gavreliuc, D. (2012). Time Perspective in relation with Social Axioms for a Romanian young cohort, în International Proceedings. *15th European Conference of Developmental Psychology* (pp. 131-137). Milano: Medimond.

Gudykuns, W. B., Ting-Toomey, S. și Chua, E. (1988). *Culture and Interpersonal Communications*. CA: Newbury Park Press.

Harris, B. (2009). Time Perspective - Selling in the Past, Present, & Future. *The American Salesman*, *54*(3), 3-5.

Herrmann, E., Call, J., Hernàndez-Lloreda, M.V., Hare, B. și Tomasello, B. (2007). Humans Have Evolved Specialized Skills of Social Cognition: The Cultural Intelligence Hypothesis. *Science*, *317* (5843), 1360-1366.

Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149-158.

Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Ash, C. și Gilman, R. (1998). Further Validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *16*(2), 118-134.

Lackland, S.D. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Research*, *53*(3), 315-337.

Mello, Z.R. și Worrell, F.C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*(3), 271-289.

Milfont, T.L., Andrade, P.R., Belo, R.P. și Pessoa, V.S. (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian Sample. *Interamerican Journal of Psychology*, *42*(1), 49-58.

Moody, M.C. (2007). *Adaptive behavior in intercultural environments: The relationship between cultural intelligence factors and Big Five personality traits*. Washington D.C.: The George Washington University.

Nelson, T.O. (1996). Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*, *51*(2), 102-116.

Phillips, O.R. (2010). *Cultural Intelligence: The Journey from Theory to Concept*. Preluat de pe http://www.culturalexpressionsmagazine.org/es/magazine/current-issue/220-cultural-intelligence-the-journey-from-theory-to-concept și accesat la 26.01.2014.

Salinas-Jimenez, M.D.M., Artes, J. și Salinas-Jimenez, J. (2013). How Do Educational Attainment and Occupational and Wage-Earner Statuses Affect Life Satisfaction? A Gender Perspective Study. *Journal of Happiness Studies*, *14*(2), 367-388.

Schmidt, F.L. și Hunter, J.E. (2000). *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management*. Chichester: Wiley.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. și Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, *16*(2), 121-139.

Shores, K. și Scott, D. (2007). The Relationship of Individual Time Perspective and Recreation Experience Preferences. *Journal of Leisure Research*, *39*(1), 28-59.

Shin, D. și Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*(1), 475-492.

Sobol-Kwapinska, M. (2009). Forms of present time orientation and satisfaction with life in the context of attitudes toward past and future. *Social Behavior and Personality*, *37*(4), 433-440.

Sternberg, R. J. și Detterman, D. K. (1986). *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Norwood: Praeger.

Suldo, S.M. și Huebner E.S. (2007). Is extremly high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social Indicators Research*, *78*(1), 179–203.

Shin, D. și Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of quality of life. *Social Indicators Research*, *5*(1), 474-492.

Templer, K.J, Tay, C. și Anand C.N. (2006). Motivational Cultural Intelligence, Realistic Job Preview, Realistic Living Conditions Preview,

and Cross-Cultural Adjustment. *Group & Organization Management*, *31*(1), 154-173.

Thomas, D.C. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, *31*(1), 78-99.

Tompson, H.B. și Tompson, G.H. (1996). Confronting diversity issues in the classroom with strategies to improve satisfaction and retention of international students. *Journal of Education for Business*, *72*(1), 53-57.

Van Dyne, L., Ang, S. și Koh, C. (2008). Development and validation of CQS: The Cultural Intelligence Scale, în S. Ang și L. Van Dyne (Eds.). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp. 16-36). New York: M.E.Sharpe.

Webster, J.D. (2011). A New Measure of Time Perspective: Initial Psychometric Findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, *43*(2), 111-118.

Zimbardo, P.G. şi Boyd, J.N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271-1288.

Modelul celor cinci factori de personalitate în prezicerea comportamentului de fraudă intelectuală la elevii de gimnaziu şi liceu

Alexandra Buzogany

Zi de zi studenții se confruntă cu decizii grele în ceea ce privește corectitudinea, încrederea, respectul, onestitatea și responsabilitatea față de propriile decizii. Aceste cuvinte privite în ansamblu definesc o serie de valori fundamentale care formează nivelul de integritate academică a studentului. Ințelegerea elevilor care plagiază este un aspect foarte important deoarece tendința de a plagia este destul de răspândită în societatea contemporană, iar în România cazurile de plagiat au fost puternic mediatizate în ultimii ani.

În prezent, există numeroase studii care analizează frauda intelectuală. Bill Bowers a publicat în 1964 primul studiu la scală largă despre frauda intelectuală în instituțiile de învățământ superior și licee în Satele Unite (vezi McCabe, Trevino, Butterfield, 2001). Bowers a chestionat peste 5000 de studenți și liceeni pentru a analiza comportamentele acestora și atitudinile față de frauda intelectuală. Astfel, s-a ajuns la concluzia că trei pătrimi din cei chestionați au fost implicați în acte de fraudă academică (vezi și Jderu, 2012). Acest studiu a fost reluat după 30 ani de către McCabe și Trevino

(1997) la unele dintre școlile și universitățile cuprinse în eșantionul inițial. Rezultatele au arătat o creștere semnificativă a plagiatului ca formă de fraudă intelectuală. Mulți dintre studenți nu au considerate formele de plagiat inițial considerate ca fiind aspecte asociater termenului de „fraudă academică". De exemplu, deși studenții știau ce înseamnă „a cita corect", nu înțelegeau obligația de a menționa autorul atunci când parafrazau (McCabe, Trevino și Butterfield, 2001).

Anderman și Midgley (2004) au analizat ce tip de schimbări apar la elevii de liceu față de cei dela gimnaziu în ceea ce privește frauda intelectuală. Eșantionul a fost format din elevi de clasa a opta și clasa a noua cărora li s-a aplicat un chestionar referitor la frauda intelectuală la matematică. Rezultatele au arătat o corelație pozitivă între cele două grupuri în ceea ce privește comportamentul non-etic măsurat. Astfel, cu cât un elev accepta comportamentele de fraudă academică la nivelul claselor mici și avea el însuși asemenea comportamente, cu atât aceste atitudini persistau la liceu și continuau să genereze comportamente în afara regulemantului academic.

În România, acest fenomen a fost cercetat pentru prima dată de Septimiu Chelcea și colaboratorii săi. În studiul *Cultura organizațională universitară – cultură a plagiatului?* Chelcea și colaboratoriiau arătat că frauda intelectuală și în special plagiatul reprezintă o problemă majoră în spațiul domeniul academic românesc. Au fost atinse probleme precum: evaluarea și autoevaluarea onestității, atribuirile pe care le fac studenții copiatului la examenele scrise și obiceiul preluării referatelor de pe internet, respectiv sentimentele de rușine și vinovăție pe care studenții le resimțeau atunci când performanu asemenea comportamente (Chelcea, Jderu, Ivan, și Moldoveanu, 2006) .O lucrare importantă ce analizează și explică frauda intelectală este *Rușinea și vinovăția în spațiul public. Pentru*

o sociologie a emotiilor (2008), fiind prima lucrare de sociologie a emoțiilor publicată de un autor român (vezi Jderu, 2012), care leagă de asemnea „cultura plagiatului" de apariția unor emoții precum rușinea și vinovăția. De asemenea, Gabriel Juderu discută fenomenul plagiatului în contextul devianței tolerate, adică a încălării nomelor (în cazul acesta academice) asupra cărora cădem de acord că trebuie sancționată, dar „toată lumea" știe și se așteaptă să nu se întâmple acest lucru. Autorii români menționați leagă extinderea fenomenului de pagiat de întârzierea apariției emoțiilro sociale, morale, cum saunt cele ale vinovăției, rușinii sau mândriei.

Această problemă a fost analizată în România și la nivelul masteranzilor și doctoranzilor, precum și al cadrelor didactice din universitate. Participanții completat un chestionar cu privire la frecvența cu care au recurs ei înșiși (în cazul cadrelor didactice – frecvența cu care au întâlnit la proprii studenți de la masterat și doctorat) următoarele forme de fraudă intelectuală: copiat, plagiat, falsificare și ajutor neautorizat. Rezultatele au arătat că estimările realizate de cadrele didactice referitoare la comportamentele de fraudă academică au fost mai ridicate decât comportamentele admise de studenți (Stănescu, Piroșcă și Iacob, 2010).

Mullens 2000, pp. 22-28) identifică cele mai frecvente forme de fraudă intelectuală la elevi și studenți ca fiind: „cumpărarea unui eseu, copierea paragrafelor sau a unor texte întregi, înlocuirea cu o altă persoană care să dea testul în locul candidatului, copierea răspunsurilor de la alți colegi, inserarea copiuțelor în lucrare, falsificarea rezultatelor de laborator, cooperarea cu ceilalți atunci când se cere muncă individuală, prelungirea datei de predare prin intermediul unor scuze fictive". Frauda intelectuală poate, de asemenea, să includă falsificarea sau modificarea documentelor școlare copierea lucrării după un alt coleg și falsificarea surselor bibliografice (Hughes și McCabe, 2006).

Symaco și Marcelo (2003, pp. 327-333) consideră frauda intelectuală ca fiind un fenomen rușinos și o strategie neviabilă pentru a umple golurile informaționale sau pentru a obține performanță. Literatura de specialitate arată că scăderea performanțelor academice ale studenților se datorează frecvenței comportamentului de fraudă intelectuală și dorinței de a lua note mari (Murdock și Anderman, 2006). Totuși, dacă studenții sunt conștienți că frauda intelectuală nu este un act dezirabil social, de ce tot mai mulți aleg să procedeze astfel? Un număr considerabil de factori personali și instituționali s-au dovedit a fi asociați cu frauda academică: diferențele de gen, vârsta și experiența de viața a studentului, prestigiul instituției de învățământ, pregătirea și atitudinea cadrelor didactice, gestionarea eficientă a timpului de către student, accesul la internet și competențele studentului în utilizarea internetului pentru realizarea unor lucrări ci caracter academic (vezi Hughes și McCabe, 2006).

Diferențele de gen. Există câteva studii care vorbesc despre diferențe de gen în comportamentele de fraudă intelectuală. De exemplu, Baird (1980) a realizat un studiu pe un eșantion de 200 elevi de liceu pentru a arăta frecvența fraudei academice și metodele utilizate de elevi. Rezultatele au arătat că 75% dintre cei chestionați au fraudat măcar o dată un examen, test sau lucrare, pe parcursul anilor de studiu. Mai mult, s-a constatat că numărul băieților care recunosc că plagiază este mai mare decât cel al fetelor. Băieții au declarat, de asemenea, că au plagiat la mai multe materii și au utilizat o mai multe metode de fraudă academică, comparativ cu fetele. Elevele, în schimb, au blamat plagiatul mai mult decât elevii și chiar au fost mai predispuse să încerce sentimente de vinovăție pentru comportametele de fraudă academică.

Un alt studiu, condus de Yulia Poltorak (1995) a analizat fenomenul fraudei intelectuale din perspectiva teoriilor devianței, evidențiind rolul factorilor sociali. Un eșantion de 248 de studenți din

patru instituții de învățământ superior din Rusia au fost chestionați cu privire la frecvența comportamentelor de plagiat. Rezultatele studiului au arătat că **factorii instituționali**, cum ar fi permisivitatea regulamentului academic în legătură cu frauda academică, lipsa sancțiunilor concrete, sunnt factori care influențează plagiatul în mediul universitar. În plus, în studiul condus de cercetărtoare din Rusia, s-au obținut și diferențe de gen: studentele au declarat într-un număr mai redus decât cele de studenții că au copiat la examene.

Pregătirea și atitudinea cadrelor didactice față de plagiat reprezintă un alt factor important în explicarea comportamentelor de fraudă intelectuală. Cercetările arată că frauda intelectuală este predomină în mediile școlare competitive care se concentrează pe obținerea de note mari. Unele studii au arătat că frecvența plagiatului crește în școlile unde elevii au medii generale mai mari și în școlile unde așteptările privind mediile elevilor, din partea părinților și profesorilor, sunt ridicate (vezi Anderman, Midgley, 2004). O serie de studii experimentale au oferit dovezi suplimentare în ceea ce privește posibila influență a factorilor care țin de profesori asupra fraudei academice. Într-un studiu realizat de Jensen, Arnett, Feldman și Cauffman (2002), 229 elevi de gimnaziu și 261 de elevi de liceu au citit fiecare 19 povestiri care descriau circumstanțe diferite în care motivele greșelilor protagonistului variau. Participanții au stabilit un nivel al acceptabilității pentru fiecare motiv. Rezultatele au arătat faptul că atitudinea nepotrivită din partea profesorilor a fost evaluată ca fiind unul din principalele cinci motive pentru explicarea plagiatului.

Murdock și colaboratorii au analizat relația dintre autoevaluarea comportamentului de fraudă intelectuală și **percepția rolului propriu în spațiul academic.** Rezultatele au arătat că studenții tind să aibă mai mai puține comportamente de fraudă academică, dacă se percep ca fiind studenți buni, care au performanțe ridicate în spațiul

academic De asemenea, studenții au fost mai puțin inclinați spre comportamente de fraudă intelectuală, când și-au evaluat proprii profesori ca implicați și competenți și când au percept despre ei înșiși că sunt respectați de profesori (Murdock, Hale și Weber, 2001).

Gestionarea timpului de către studenți s-a dovedit a fi predictor important al fraudei intelectuale. Studiile arată că studenții care au declarat că se simt presați de timp în mod frecvent,au fost mai predispuși la comportamente de plagiat (Anderman și Murdock, 2007). În general, dificultățile studenților în a-și manageria timpul și a obșține performanțe academice au fost relaționate cu factori contextuali precum cursuri care solicită realizarea unui număr mare de sarcini într-un timp foarte scurt și responsabilitățil non-academice precum creșterea unui copil sau întreținerea altor persoane din familie, precum și factori individuali - abilități scăzute de organizare eficientă a timpului, în general (Fezatte, 2009).

Factorilor prezentați anterior acționează asupra tendinței de acceptare a plagiatului, nu direct, ci mediat perceperea riscului asociat actului de plagiat (ex: riscul de a fi prins și de a primi pedepse severe). Din păcate, studiile recente arată că studenții percep se supun unor riscuri minore atunci când plagiază și că riscă, în general, sancțiuni de nivel redus.(Hughes și McCabe, 2006). De asemenea, pe măsură ce tot mai mulți studenți sunt implicați în acțiuni de plagiat, au apărut în număr alarmant servicii de internet care oferă o varietate de metode de fraudare *copy* și *paste* (Gallagher, 2010). Lipsa unor reglementări formale și a unor sancțiuni care să fie aplicate în universități, accetuează fenomenul de plagiat și face aproape imposibil de controlat origininalitatea lucrărilor elevilor și studenților.

Un studiu realizat în România, în 2012, care a urmărit să identifice **cauzele psihosociologice** ale preluării referatelor de pe internet, pe un eșantion de 212 studenți aflați la forma de învățământ „la

distanță", a constatat existența unei erori fundamentale de atribuire, adică tendința studenților de a asocia cauze interne comportamentelor celorlalți privind fenomenul de plagiat de pe internet și cauze cauze externe, în analiza cmortamentelor proprii de fraudă academică. Rezultatele au arătat că studenții motivează plagiatul prin faptul că nu s-au pregătit corespunzător (36%) și prin faptul că aceasta este o aslternativă comodă de a realiza sarcinile academice (25%). O parte dintre studenții chestionați (12%) au menționat lipsei interesului pentru studiu, aspect care nu poate fi neglijat în explicarea fenomenului de fraudă academică (Jderu, 2012, pp. 175-180).

În 2009, cercetătorii malaezi Karim, Zamzuri și Nor au studiat relația dintre comportamentele non-etice folosind internetul (ex: abuz, plagiat, fraudă și falsificare) și **factorii de personalitate** folosind Modelul Big Five (conștiinciozitate, extraversie, nevrotism, deschidere și agreabilitate) . S-a aratat astfel că indivizii cu niveluri ridicate ale agreabilității au fost mai puțin predispuși să plagieze folosind ca sursă internetul. Cei care au avut scoruri ridicate la factorul conștiinciozitate au declarat mai puține acte de plagiat și de fraudă academică în general. De asemenea elevii care au avut scoruri ridicate la factorul nevrotism, au fost mai predispuși să plagieze (Karin et al., 2009, in Gallagher, 2010).

Conștiinciozitatea include trăsături precum competență, supunere, străduință în realizarea obiectivelor, atenție, organizare și autodisciplină (O' Cleirigh, Ironson, Weiss și Costa, 2007). Dacă frauda academică este rezultatul incapacității de auto-organizare eficientă a timpului, pregătire pentru examene și sarcini academice, rezultă că factorul conștiinciozitate poate echilibra aceste variabile situaționale. Abilitatea de a fi organizat și disciplinat pentru a obține performanțe ridicate ar trebui să fie relaționată cu niveluri scăzute ale fraudei intelectuale. Alte aspecte ale conștiinciozității precum integritatea și străduința în realizarea obiectivelor, ar tre-

bui, de asemenea, să coreleze negativ cu frauda academică (vezi și Fezatte, 2009).

De Bruin și Rudnick (2006) au condus un studiu în Africa de Sud, în cadrul căruia au analizat rolul conștiinciozității și al deschiderii, ca factori de personalitater, în explicarea comportamentelor de fraudă intelectuală. Rezultatele au arătat că factorul conștiinciozitate a corelat negativ cu frauda intelectuală și că s-a înregistrat o corelație pozitivă între deschidere și frauda intelectuală.

O altă trăsătură de personalitate care face parte din modelul celor cinci factori de personalitate și care ar putea fi corelată cu frauda academică este *extraversia*, definită adesea ca „o dorință de senzații tari, asumarea riscului și stimulare intensă" (De Bruin și Rudnick, 2006, p. 156). Frauda academică poate fi tratată ca un comportament de asumare a riscului. Studenții care plagiază sunt, de obicei, conștienți de potențialele riscuri la care se supun și consecințele care apar în cazul în care sunt prinși. Studenții care au nivel al asumării riscului ridicat pot reuși să ascundă emoțiile și să evite să fie prinși, atunci când copiază (Anderman și Murdock, 2007). Acest lucru ar putea conduce la formularea ipotezei conform căreia studenții cu scoruri ridicate la extraversie tind să fie implicați într-un număr mai mare de incidente de fraudă intelectuală (Fezatte, 2009).

Nevrotismul, de asemenea una dintre trăsăturile de personalitate din modelul *Big Five* a fost definit de către Costa și Mcrae (1992) ca: „tendința generală de a trăi emoții negative precum frica, melancolie, rușine, furie, vinovăție și dezgust" (în Gallagher, 2010, p. 11). Așa cum arată unele dintre studiile menționate anterior, nevrotismul este un factor de personalitate care corelează pozitiv cu tendința studeților de a plagia (a se antrena în fenomene de fraudă academică), pentru că în general persoanele cu nivel al nevrotismului ridicat, au și un control al impulsurilor mai scăzut, un nivel de anxietate mai ridicată în fața situațiilor stresate, aspecte care, așa

cum am arătat anterior pot inflluneța incidența actelor de plagiat la elevi și studenți.

Factorul *deschidere* din modelul *Big FIVE* include elemente precum: „imaginație activă, estetică, curiozitate intelectuală, preferința spre diversitate, libertate în exprimare" (Costa și Mcrae, 1992, în Gallagher, 2010, p.12). Persoanele cu o personalitate predominant deschisă sunt persoane caracterizate prin creativitate, reflexie cu privire la sine și lumea în conjurătoare. Astfel, nivelul deschiderii poate corela negativ cu tendința de a adopta comportamente de fraudă academică

Agreabilitatea, un al factor de personalitate din modelul *Big Five* este strâns legată de altruism și de orientarea spre ceilalți, în general (Costa și McCrae, 1992, în Gallagher, 2010, p. 12). Câteva aspecte pot descrie cel mai bine această dimensiune a personalității: tendința de a-i ajut pe ceilalți și încredre interpersonală ridicată. În schimb, non-agreabilitatea este caracterizată de egocentrism, competitivitate. Ca urmare, o ipoteză plauzibilă privind relația dintre agreabilitate și plagiat poate fi aceea că studenții cu nivel ridicat e agreabilitate sunt mai puțin înclinați spe forme de fraudă academică, în special spre plagiat, pentru că estimează pierderea suportului celorlalți și a imaginii pozitive pe care vor să o creeze celorlalți, în eventualitatea în care sunt prinși.

În prezentul capitol am analizat relația dintre factorii Modelului de personalitate *Big Five* (conștiinciozitate, deschidere, extraversie, nevrotism și agreabilitate) și frecvența comportamentelor de fraudă intelectuală la elevii de gimnaziu și liceu.

Pornind de la studiul lui De Bruin și Rudnick (2006) am formulat următoarele ipoteze:

- H1: Cu cât scorul la factorul conștiinciozitate este mai ridicat, cu atât elevul raportează mai puține comportamente de fraudă academică

- H2. Cât scorul la factorul extraversie este mai ridicat, cu atât elevul raportează mai multe comportamente de fraudă academică
- H3. Cât scorul la factorul agreabilitate este mai ridicat, cu atât elevul raportează mai puține comportamente de fraudă academică.
- H4. cât scorul la factorul deschidere este mai ridicat, cu atât elevul raportează mai puține comportamente de fraudă academică.
- H5. Cât scorul la factorul nevrotism este mai ridicat, cu atât elevul raportează mai multe comportamente de fraudă academică
- H6. Elevii de liceu au un scor ridicat al fraudei intelectuale față de elevii de gimnaziu, datorită faptului că fenomenul fraudei intectuale este tratat, în literatura de specialitate, ca un fenomen care se amplifică ca intensitate, dacă nu apar măsuri concrete pentru stoparea sa.

Metodologia

Am utilizat un lot format din 199 de elevi, dintre care 92 elevi de liceu și 107 elevi de gimnaziu, aflați în clasele de XI-XII și respectiv V-VI-a la Colegiului Național „Constantin Cantacuzino" din Târgoviște. Colegiul are profil vocațional (educație) și cuprinde elevi aflați în clasele I-XII. S-a cerut permisiunea scrisă direcțiunii colegiului pentru a putea desfășura acest studiu în cadrul instituției. De asemenea, s-a cerut permisiunea elevilor pentru a participa la acest studiu în mod voluntar. S-au împărțit chestionare anonime pentru a îi stimula să răspundă sincer. Împărțirea pe clase a participanților este prezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1. Împărțirea pe clase a participanților (N=199)

Nivel de studiu	Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a	Total
	51	56	26	66	199

Fiecare participant la studiu a primit două chestionare: Forma scurtă a Modelului Big Five (IPIP – *International Personality Item Pool*) și Chestionarul de fraudă academică (Iyer, Eastman și Reisenwitz, 2008). Elevilor li s-a explicat conținutul celor două chestionare și modalitatea de a răspunde la acestea. Au fost încurajați să adreseze întrebări atunci când se confruntă cu dificultăți de legate de sensul itemilor sau modul de completare a chestionarului, în general. IPIP cuprinde 50 itemi la care se răspunde pe scală de 5 trepte de tip Likert de la 1 (*nu mă caracterizează deloc*) la 5 (*mă caracterizează aproape întotdeauna*). Fidelitatea obținută pe lotul de participanți din acest studiu a fos .82.

Chestionarul de fraudă academică cuprinde 17 itemi la care se răspunde pe scală de 5 trepte de tip Likert de la 1 (*niciodată*) la 5 (*frecvent*). Acest instrument a fost utilizat anterior studii privind impactului judecăților morale asupra diferitelor tipuri de fraudă academică (Iyer, Eastman și Reisenwitz, 2008). Itemii măsoară comportamente non-etice:ajutor neautorizat, plagiat și copiatul de la colegi și copiatul utilizând mijloace tehnologice de comunicare. De asemenea, chestionarul cuprinde 11 posibile motive care determină aceste comportamente non-etice. Elevii vor trebui să aleagă doar unul, acesta reprezentând principala cauză percepută pentru comportamentul indicat. Fidelitatea testului obținută pe lotul nostru de participanți a fost de .87.

Rezultate

În urma analizei descriptive a datelor statistice obținute s-a constatat că la nivel gimnazial predomină comportamentul de *copiat*

de la colegi (*M*=9.79, *A S*= 4.25 - *Am ajutat pe cineva să copieze, în cadrul unui test),* urmat de *plagiat* (*M*=9.42, *AS*=4.06; *Mi-am însușit informații copiate de pe internet*). Un nivel mai scăzut am obținut pentru *copiatul utilizând mijloace tehnologice de comunicare* (*M*= 2.68, *AS*=1.80 - *Am utilizat telefonul pentru a fi ajutat prin intermediul mesajelor în cadrul unui examen*). La nivel liceal s-a constatat o frecvență ridicată a *copiatului de la colegi* (M=14.6, AS=3.15; *Am ajutat pe cineva să copieze în cadrul unui test),* urmat de *ajutorul neautorizat* (*M*=11, *AS*=3.53 - *M-am interesat de conținutul unui examen de la persoane care deja l-au promovat*). O frecvență scăzută au avut-o comportamentele de *copiat utilizând mijloace tehnologice de comunicare* (*M*=4.09, *AS*=2.18 - *Am utilizat telefonul pentru a fi ajutat prin intermediul mesajelor în cadrul unui examen*).

În continuare, am realizat corelații între factorii de personalitate (extraversie, conștiinciozitate, nevrotism, deschidere, agreabilitate) și frecevența indicată a comportamentelor de fraudă intelectuală (copiat de la colegi, ajutor neautorizat, plagiat, copiat utilizând mijloace tehnologice de comunicare) la elevii de gimnaziu și elevii de liceu. Rezultatele au arătat că atât la elevii de liceu, cât și la elevii de gimnaziu, am înregistrat o corelație semnificativă între factorul conștiinciozitate și comportamentul de frecvența fraudei academice: (r= -.28, p < .01 copiat de la colegi*;* r= -.25, p< *.01* – ajutor neautorizat, r= -.33*,* p< .01 – plagiat, r= -.19, p< .05 – copiat utilizând mijloace tehnologice de comunicare). A doua ipoteză s-a confirmat doar la elevii de liceu, o corelație semnificativă întegistrându-se între factorul extraversie și frecevența comportamentelor de copiat de la colegi (r=.26, p< .01). Nu au existat corelații semnificative între factorul agreabilitate și frecvența comportamentelor de fraudă intelectuală, la elevii de liceu și gimnaziu din lotul participant la cercetare. A patra ipoteză a fost confirmată atât la elevii de liceu, cât și la elevii de gimnaziu din prezenta cercetare. Am înregistrat o

corelația negativă semnificativă din punct de vedere statistic între nivelul deschiderii și frecvența comportamentelor de fraudă academică menționate de elevi (r= -.26, p< .01 – plagiat, r = - .210, p < .05 - copiat utilizând mijloace tehnologice de comunicare). Referitor la cea ce a cincea ipoteză, anterior formulată, nu au obținut corelații semnificative între factorul nevrotism și incidența comportamentelor de fraudă intelectuală.

Am analizat de asemenea diferențele dintre elevii de gimnaziu și elevii de liceu cu privire la frecvența comportamentelor de fraudă intelectuală și am obținut că, în medie, comportamentele de plagiat sunt mai frecvente la liceu, comparativ cu gimnaziu ($t(91)$=2.94, p< .05). Pentru celelalte forme de fraudă academică nu am obținut diferențe semnificative între cele două loturi de participanți (elevi de gimnaziu și liceeni).

În ceea ce privește motivul principal pentru care elevii apelează la comportamente de fraudă academică, au exista diferențe între respondenții de la gimnaziu și cei de la liceu La nivelul elevilor de liceu 23% au asociat comportamentele de fraudă intelectuală cu faptul că „materialul de învățat este greu de înțeles" și 2% au asociat aceste comportamente cu presiunea de a fi la fel ca ceilalți. La nivelul elevilor de gimnaziu 41% au asociat comportamentul de fraudă intelectuală cu dorința de a obține o notă mare și un procent semnificativ - lipsei timpului necesar pentru studiu (17%).

Concluzii

În prezentul studiu am evidențiat relația dintre factorii Modelului *Big Five* de personalitate (conștiinciozitate, extraversie, nevrotism, agreabilitate, deschidere) și frecvența comportamentelor de fraudă intelectuală la elevii de gimnaziu și liceu. Analizând rezultatele s-a observat un rol important al personalitații în explicarea comportamentului de fraudă intelectuală la elevii de gimnaziu și elevii de liceu,

în special al conștinciozității și deschiderii la nou. Comportamentul de fraudă intelectuală rămâne o problemă esențială în mediul academic Românesc, care se cere urgent soluționată. De menționat aici că niciunul dintre respondenții din lotul de participanți din această cerctare nu a raportat o frecevență nulă a actelor de fradă academică listate, ceea ce arată practic că incidența acestor comportamente este ridicată în școli, începând cu clasele mici, și continuă la liceu. Deși elevii sunt conștienți de acțiunile pe care le desfășoară și de faptul că acestea sunt indezirabile social și ar trebui sancționate de către școală, riscul perceput privind sancționile este scăzut.

Datele prezentate în această cercetare confirmă ceea ce s-a obținut în numeroase studii anterioare care au arătat corelații negative între factorul conștiinciozitate și comportamentele de fraudă intelectuală (Fezatte, 2009; Stănescu și Iorga, 2013). De asemenea, corelații pozitive au fost identificate anterior între factorul conștiinciozitate și performanță academică, ceea ce întărește rolul acetui factor în explicarea traiectoriilor școlare diferite ale elevilor: persoanele care prezintă un nivel ridicat al conștiinciozității sunt caracterizate prin competență, supunere, străduință în realizarea obiectivelor, atenție, organizare și autodisciplină, aspecte care se solicită în general și la viitoarele locuri de muncă (O'Connor și Paunonen, 2007).

Acest studiu confirmă rezultatele studiului condus de De Bruin și Rudnick (2006) care au surprins o corelație negativă între factorul deschidere al personalității și frecvența comportamentelor frauda intelectuală. Studiile anterioare arată, de asemenea, corelații pozitive între factorul extraversie și comportamentul de fraudă intelectuală (Fezatte, 2009), confirmate și în studiul prezent la elevii de liceu.

Studiul prezent a urmărit evidențierea relației dintre factorii de personalitate ai Modelului *Big Five* și comportamentul de fraudă intelectuală la elevii de gimnaziu și liceu, analizându-se scorurile

generale ale celor cinci factori de personalitate (conștiinciozitate, extraversie, agreabilitate, nevrotism și deschidere). Pentru o înțelegere mai profundă a relației dintre cele două variabile, studiul se poate extinde în identificarea relației dintre toate fațetele celor cinci factori de personalitate și comportamentul de fraudă intelectuală, utilizând Inventarul de personalitate NEO.

Un aspect important este acela că lotul de participanți provine dintr-o singură instituție de învățământ, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor la populația generală de elevi și studenți. Continuarea. În viitor, a studiilor de acest tip în România poate fi o modalitate de analiză a dimensiunilor fenomenului de fraudă academică și găsirea celor mai eficiente metode de combatere a sa.

Bibliografie

Anderman, E.M., Midgley, C., (2004), Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school, *Contemporary Educational Psychology*, *29*, 499-517.

Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. San Diego, California: Elsevier Academic Press.

Baird, J.S. (1980). Current trends in college cheating, *Psychology in the schools*, *17*, 515-522.

Chaille, C., Halverson, S.(2004), Issues in education: teaching ethics: the role of the classroom teacher, *Chilhood Education, 80(3),* 157-178.

Chelcea, S., Jderu, G., Ivan, L. şi Moldoveanu, A. (2006). Frauda intelectuală în universități. *Revista de Sociologie, Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu, 1*, pp.7-37.

DeBruin, G. P. şi Rudnick, H. (2006). Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement-seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology, 37,* 153-164.

Eastman, J.K., Iyer, R. şi Reisenwitz, T.H. (2008). The impact of unethical reasoning on different types of academic dishonesty: an exploratory study. *Journal of College Teaching & Learning, 12(5)*, 7-15.

Fezatte, A. (2009), *The NEO Personality Inventory, attitudes, and academic dishonesty.* University of British Columbia Okanogan: BA Thesis.

Gallagher, J.A. (2010). *Academic integrity and personality*, California State University, Sacramento: B.A Thesis.

Goldberg, L., R.. (1990), An alternative „description of personality": The Big-Five Factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59 (6)*, 1216- 1229.

Hughes, J.M.C. şi McCabe, D.L. (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education*, *36(1),* 49-63.

Jderu, G. (2012). *Introducere în sociologia emoţiilor*. Iaşi: Editura Polirom

Jendrek, M.P. (1992). Students'reactions to academic dishonesty, *Journal of College Student Development*, *33*, 260-273.

Jensen, L.A., Arnett, J.J., Feldman, S. Şi Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students, *Contemporary Educational Psychology, 27*, 209-228.

McCabe, D.L., Trevino, L.K. şi Butterfield, K.D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research, *Etichs & Behaviour*, *11(3)*, 219-232.

Mullens, A. (2000), Cheating to win. *University Affairs*, *41(10)*, 22-28.

Murdock, T.B., Hale, N.M. şi Weber, M.J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, *26(1),* 96-115.

Murdock, T.M. şi Anderman, E.M., (2006), Motivational perspectives on student cheating; Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational* Psychologist, *41(3),* 129-145.

O'Cleirigh, C., Ironson, G., Weiss, A. şi Costa, P. T. Jr. (2007). Conscientiousness predicts disease progression (CD4 Number and Viral Load) in people living with HIV. *Health Psychology, 26,* 1-12.

O'Connor, C.M. şi Paunonen, V.S.. (2007), Big Five personality predictors of post-secondary academic performance, *Personality and Individual Differences*, *43*, 971-990.

Poltorak, Y. (1995), Cheating behavior among students of four Moscow institute, *Higher Education*, *30(2),* 225-246.

Stănescu, D., F şi Iorga, E., M. (2013). Personality and academic dishonesty. Evidences from an exploratory pilot study. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, *15, 1(28)*, 131-141.

Stănescu, D., F, Piroşcă, E.A. şi Iacob, A. (2010). The severity of academic dishonesty: A comparation of faculty perception and student self-reporting perspective. Patterns in the public Sphere. În N. Corbu, E. Negrea şi G. Tudorie. Globalization and Changing Patterns in the Public Sphere (pp.271-280). Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Symaco, L. P. & Marcelo, E. (2003). Faculty perception on student academic honesty. *College Student Journal, 37(3),* 327-333.

Anexa
Chestionarul de fraudă academică (Iyer, Eastman şi Reisenwitz, 2008)

În paginile următoare veți găsi anumite afirmații referitore la modul în care gândesc sau se poartă diferite persoane. Citiți cu atenție fiecare propoziție. Notați pe o scală de la 1 la 5 cât de mult vă caracterizează fiecare afirmație.

1. Niciodată; 2. O dată; 3. De câteva ori; 4. Deseori; 5. Frecvent.

1	Am utilizat notițe/copiuțe în cadrul unui test.	1	2	3	4	5
2	Am copiat de la alt coleg în cadrul unui test.	1	2	3	4	5
3	Am ajutat pe cineva să copieze în cadrul unui test.	1	2	3	4	5
4	Am fraudat în cadrul unui test prin intermediul altor metode.	1	2	3	4	5
5	Am transmis răspunsurile de la unii la alții în cadrul unui examen.	1	2	3	4	5
6	Altcineva a verificat corectitudinea răspunsurilor mele înainte de a le transcrie pe foaia de lucru.	1	2	3	4	5
7	M-am interesat de conținutul unui examen de la persoane care deja l-au promovat.	1	2	3	4	5
8	Am dat informații cu privire la conținutul unui examen unei persoane care nu l-a avut încă.	1	2	3	4	5
9	Am fost ajutat de alte persoane în cadrul unui proiect individual.	1	2	3	4	5
10	Am vorbit cu profesori pentru a influența nota primită.	1	2	3	4	5
11	Am primit puncte pentru participare activă in cadrul unui proiect fără a contribui just la munca depusă.	1	2	3	4	5
12	Am primit ajutor substanțial în cadrul unui proiect.	1	2	3	4	5
13	Am copiat câteva propoziții dintr-o publicație (carte) fără să o menționez.	1	2	3	4	5
14	Am fabricat sau falsificat bibliografia în cadrul unui proiect.	1	2	3	4	5
15	Mi-am însușit informații copiate de pe internet.	1	2	3	4	5
16	Am utilizat telefonul pentru a fi ajutat prin intermediul mesajelor în cadrul unui examen.	1	2	3	4	5
17	Am utilizat telefonul sau orice alt dispozitiv pentru a a fotografia subiectele unui examen.	1	2	3	4	5

Potrivit ție, te-ai implica într-un comportament lipsit de etică atunci cand (un motiv utilizat frecvent):

1. Vrei sa iei nota mare.
2. Ai timp, dar nu vrei sa înveți.
3. Nu ai timp să înveți.
4. Nimeni nu este deranjat de comportamentul meu.
5. Materialul de învățat este greu de înțeles.
6. Există riscul foarte scăzut de a fi prins copiind.
7. Munca este irelevantă pentru scopurile mele majore.
8. Profesorul este slab sau indiferent.
9. Toată lumea face acest lucru.
10. Acest act reprezintă pentru tine o provocare, un risc.
11. Presiunea de a fi la fel ca ceilalți te obligă să o faci.

Mod de scorare: scale: copiat: 1, 2, 3, 4, 5.
ajutor neautorizat: 6, 7, 8, 9, 10.
plagiat: 11, 12, 13, 14, 15.
copiat utilizând mijloace tehnologice de comunicare: 16, 17.

Nu există itemi inversați. Scorul se obține prin adunarea răspunsurilor încercuite.